

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2015

Lucie Čermáková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Alternativní formy hodnocení na základní škole

diplomová práce

Autor: Lucie Čermáková

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2014/2015**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Lucie Čermáková**

Osobní číslo: **P091454**

Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Název tématu: **Alternativní formy hodnocení žáka na prvním stupni základní školy**

Zadávací katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Diplomová práce Alternativní formy hodnocení žáka na prvním stupni popisuje netradiční způsoby hodnocení na prvním stupni základních škol. Zabývá se klady a zápory těchto forem a snaží se přinést náhled na problematiku hodnocení této věkové skupiny. V teoretické části jsou popsány metody, význam, fáze a formy školního hodnocení. Praktickou část tvoří výzkum, který analyzuje názory žáků a učitelů s příslušnými typy hodnocení. Jako výzkumné metody je zvolen dotazník pro žáky a rozhovor s učiteli.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Martin Skutil, Ph.D.**

Ústav primární a preprimární edukace

Oponent diplomové práce: **PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **10. 4. 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. 6. 2015**

L.S.

Děkan: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Vedoucí katedry: PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

dne:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále poté za ochotu ke konzultacím a trpělivost.

Anotace:

ČERMÁKOVÁ, Lucie. *Alternativní hodnocení na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 67 s. Diplomová práce.

Diplomová práce Alternativní formy hodnocení na základní škole se zabývá vybranými způsoby hodnocení, které lze užít při školní evaluaci. Zaobírá se zejména alternativními formami, ale k porovnání je zmíněna také evaluace podle známek. Škála forem hodnocení začíná u těch, které jsou za zákona dovoleny v České republice až po některé alternativní formy ze zahraničí. Tato diplomová práce uvádí klady, zápory těchto forem a snaží se poskytnout praktické informace z praxe. V teoretické části jsou vymezeny definice, cíle, typy a výše zmíněné formy školního hodnocení. Praktickou část tvoří výzkumné šetření, které analyzuje odpovědi žáků a názory učitelů ve vybraných formách hodnocení. Jako výzkumné metody byly zvoleny dotazník pro žáky a rozhovor s učiteli.

Klíčová slova: Hodnocení, učitel, žák, klasifikace, slovní hodnocení

Annotation

CERMAKOVA, Lucie. *Alternative forms of evaluation of pupils in primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 67 pp. Diploma Thesis.

This thesis *Alternative forms of evaluation of pupils in primary school* deals with selected methods of assessment that can be used in school evaluation. It describes mainly alternative forms, but for a comparison there is also mentioned the evaluation by marks. The range of forms of assessment starts with those that are allowed by the law in the Czech Republic until some alternative forms from abroad. This thesis presents advantages and disadvantages of these forms and tries to bring insight into these problems. In the theoretical part are defined definitions, objectives, types, and the above-mentioned forms of school evaluation. The practical part of research analyzes the views of pupils and teachers with the appropriate types of evaluation. Two research methods are chosen: a questionnaire for pupils and interviews with teachers.

Keywords: Evaluation, teacher, pupil, classification, verbal evaluation

Obsah

1 Úvod.....	1
2 Hodnocení	3
2.1 Vymezení pojmu hodnocení.....	3
2.2 Školní hodnocení.....	4
Specifika školního hodnocení	4
Psychologické aspekty školního vzdělávání	5
2.3 Cíle a funkce hodnocení	7
Zpětná vazba o prospěchu	7
Zpětná vazba o pokroku	7
Motivace.....	8
Záznam o prospěchu.....	8
Regulace	9
Výchova	9
Diferenciace:	10
2.4 Typy hodnocení.....	10
2.5 Formy hodnocení.....	14
Hodnocení a zákon:	14
Hodnocení pomocí známek	15
Klady a zápory klasifikace	17
Slovní hodnocení.....	19
2.6 Alternativní hodnocení	22
Čtyř škálové hodnocení pomocí písmen	23

Žákovská portfolia.....	24
Kreditové hodnocení	26
Další formy hodnocení	27
3 Hodnocení ve vybraných evropských zemích.....	28
Německo.....	28
Francie	28
Rakousko	29
Velká Británie	29
Nizozemsko.....	30
4 Metodologie práce.....	31
Charakteristika výzkumného šetření	31
Cíle pedagogického průzkumu a výzkumné otázky.....	31
4.1 Použité metody.....	31
4.2 Výzkumný soubor	32
Charakteristika škol.....	33
ZŠ Noe.....	33
5 Analýza a interpretace	34
5.1 Dotazníkové šetření.....	34
Otázka spravedlnosti v edukačním procesu	35
Jaké by bylo ideální hodnocení pro tebe?	42
5.2 Rozhovory	44
Klady a zápory:	45
sebehodnocení žáků.....	46

Typ žaka a vztah mezi žákem a učitelem	47
Motivace.....	49
Zpětná vazba	49
Časová náročnost.....	50
Rodiče.....	50
Zkušenosti a porovnání	51
Klíčové kompetence	51
Další hodnocení	51
6 Shrnutí	53
Jak vidí žáci a učitelé otázku spravedlnosti v jejich hodnocení?	53
Jakým způsobem je prováděna zpětná vazba?	53
Jak vnímají žáci a učitelé motivační aspekt daného hodnocení?	55
Jak nakládá dané hodnocení s oblastí sebe evaluace?	55
Jaké jsou hlavní klady a zápory daného hodnocení z pohledu učitelů a žáků?.....	56
Desatero pro kvalitní hodnocení dle syntézy odpovědí učitelů a žáků:	57
7 Diskuze.....	59
8 Závěr.....	61
9 Seznam použité literatury	63
Internetové zdroje:.....	65
10 Přílohy	67

1 Úvod

Podle mnohých studií je hodnocení žáka zařazováno mezi jedny z nejtěžších pedagogických činností. Zvláště potom u začínajících učitelů může být tato aktivita spojena s nejistotou pramenící z nedostatečných zkušeností v daném oboru. Téma hodnocení je proto dle mého názoru velmi aktuální. Zejména dnes, kdy se každá škola snaží udržet tempo s dobou nebo být ještě o něco napřed a zavádět nové inovativní prvky do výuky. Právě v tuto dobu nastává i otázka, jak žáky na základní škole hodnotit. Jaká kritéria, měřítko, formy či podoby celkové evaluace použít tak, aby byla vhodná prvně pro žáky samotné, ale aby uspokojovala i potřeby učitelů a rodičů.

Obecná potřeba hodnotit byla dokázána v mnohých testech. Je ale otázka, jaká forma bude žákům, typu zařízení či věků studentů vyhovovat nejvíce. V jakém hodnocení se bude objevovat největší shoda kladných aspektů vzhledem k tomu, co potřebuji a očekávám? V této diplomové práci proto předkládám různé formy hodnocení a snažím se odkrýt různé jejich klady a zápory. Přináším názory učitelů a dětí, které jsou s daným hodnocením spjaty. Příkladám i informace, jakým způsobem jsou hodnoceni žáci v zahraničí a v neposlední řadě jsou zde k dispozici data z Evropské školy v Bruselu, která sama má velmi progresivní přístup k vyučování, a dvou škol z Nizozemska. Myslím, že variabilita dále zmíněných typů hodnocení je vhodná pro utvoření širšího povědomí o rozdílných způsobech, názorech, postojích a trendech v této oblasti. Cílem této diplomové práce je tedy ověřit klady a zápory jednotlivých způsobů hodnocení v praxi. Podívat se na problematiku z hlediska učitele i žáka. Ve výzkumném šetření jsem zvolila dvě metody – rozhovor a dotazníkové šetření. Rozhovor s učitelem byl zvolen, aby bylo možné postihnout co nejvíce detailů k pochopení systému dané formy hodnocení. Naopak žákům byl z hlediska kvantity a lepší přehlednosti předložen dotazník.

Byla bych moc ráda, kdyby moje úsilí s ní vynaložené mohlo posloužit a pomoci v rozhodování o stylu hodnocení.

Už v roce 1935 se Dr. St. Velinský, autor knihy, Vysvědčení a známky našich dětí, na straně tři táže, proč se rok co rok objevují koncem pololetí a koncem školního roku v denním tisku zprávy o útěku žáků nebo o jejich sebevražedných úmyslech i skutcích. Osobně se domnívám, že situace se za necelých sto let velmi zlepšila, ale přetrvávající stres žáků ohledně známek

není dobrým znamením. V této diplomové práci se proto také zaměřuji na hledání nových cest v evaluaci, které byly objeveny v souvislosti s vývojem školství.

Z těchto alternativních cest má mnoho lidí stále ještě trochu strach, zejména pak rodiče, kteří nemusí být notně tak poučení, ale jak pravil již ve starověkém Řecku mistr filosofie, Aristoteles: „*Chceš-li něčemu porozumět, musíš se tím zabývat.*“ Největší strach pramení obvykle z nevědomosti. Zvu Vás tedy k četbě mé diplomové práce a doufám, že Vám poodkryje alespoň část z této velmi široké tematiky.

2 Hodnocení

2.1 Vymezení pojmu hodnocení

„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“ P.Boyd-Batstone

S pojmem hodnocení se setkáváme takřka denně. Obecně je hodnocení porovnávání a rozlišování lepšího od horšího, kde se v ideálním případě snažíme nalézt cestu ke zlepšení. (Slavík, 1999)

Podle výkladového slovníku z pedagogiky je to v nejobecnějším smyslu jedna ze základních aktivit, která v sobě zahrnuje činnost analyzování, rozlišování, porovnávání a v neposlední řadě oceňování smyslu, významu a hodnoty z hlediska objektivní i subjektivní potřeby. (Kolář, 2012)

Můžeme nalézt mnoho dalších definic, jako například:

„Hodnocení je vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 10)

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999, s. 22).

„Hodnocení můžeme také chápat jako činnost, aktivitu, která sleduje jak výsledek, tak proces dosahování cíle, sleduje podmínky i prostředky dosahování těchto cílů a činnosti žáka, žáků i učitele v procesu dosahování cílů.“ (Čábalová, 2011, s. 160)

Z psychologie lze vybrat definici: *„Hodnocení je charakteristika či klasifikace jevů, které nelze exaktně měřit.“* (Hartl, 1993, s. 63)

2.2 Školní hodnocení

Školní hodnocení je pedagogický proces, který probíhá všemi směry. Od žáka k žákovi, od učitele k žákovi a obráceně, mezi učiteli navzájem a v neposlední řadě mezi vedením školy a jejími zaměstnanci. Je to tedy navzájem velmi provázaný vztah. Avšak školní hodnocení není nahodilé, nýbrž se setkáváme s velmi systematickým konceptem. Tato diplomová práce je zaměřena zejména na hodnocení mezi žákem a učitelem. Obecně se dá říci, že školní hodnocení je jeden z prostředků, který může učitel použít k vedení svých žáků a řídit tak a usměrňovat složité učební činnosti.

Odborná literatura pojem „školní hodnocení“ chápe jako:

- Slavík 1999, s. 23-24 „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají*“.
- J. Skálová 1971, s. 95 můžeme hodnocení chápat jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy. Od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně analýzu výkonu včetně závěrečného hodnocení soudu aj.*“.
- M. Pasch a kol. 1998 str. 104, který nahrazuje sousloví školní hodnocení za pedagogické hodnocení a poté definuje jej jako: „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám*“.

Specifika školního hodnocení

Školní hodnocení má několik důležitých specifíků. Jedním z nich je systematická. Každá škola má určený svůj plán, jakým způsobem hodnotí žáky a ten musí být dodržován. Systematická je pro žáky přínosná už jenom z hlediska toho, že jsou si vědomi kritérií, podle kterých jsou jejich výsledky hodnoceny. Učitel si musí být jistý, jak přesně v dané situaci hodnotí a v jakých časových intervalech. Kritéria si ale učitel nevymýšlí sám, nýbrž

spolupracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány v různých dokumentech. Ať se již jedná o Rámcově vzdělávací plán či vzdělávací plán dané školy.

Dalším specifíkem je, že hodnocení se vyskytuje ve školním prostředí de facto neustále. Je natolik spjaté s výukou i výchovou, že neexistuje hodina, při které by učitel tuto činnost nevykonával. Stačí, pokud se učitel usměje, zamračí, vysloví jednoduché ano nebo jenom jednoduše pokývne hlavou. Dále se zde projevuje parametr nezbytnosti hodnocení. Jednak je to prvek motivační, jednak by bez zpětné vazby od učitele vyučování nikdy nemohlo přinést dané ovoce. Ačkoliv je totiž sebehodnocení důležité, není možné, abychom se v životě hodnotili jenom sami. Takový proces by byl neobjektivní a neoborný. Vždy je zapotřebí, aby výsledné hodnocení prováděla osoba, která je zkušenější v dané oblasti než osoba, která je hodnocená.

Jestliže hodnocení je neustálé tak musí být také objektivní. Učitel musí brát na vědomí, že nelze hodnotit pouze výsledky, dovednosti a znalosti, nýbrž celý proces, kterým žáka on sám provádí. Je to tedy i zpětná vazba pro učitele, jakým způsobem byl schopen danou látku svým studentům předat. Analýza tohoto procesu je samotnou motivací pro žáky. Ve výzkumech bylo prokázáno, že hodnocení je potřebné a pokud učitel ignoruje jakékoliv výsledky, žák se stává pasivnějším a dosahuje horších výsledků než před začátkem testu.

Dalším významným specifíkem hodnocení je jeho propojenost s učitelovým stylem vyučování a s jeho osobní pedagogickou koncepcí o úspěšném žákovi. Tím jak učitel hodnotí, žáka posouvá do určitých míst, kde si jej také představuje. Lze říci, že učitel má vytvořenou představu ideálního žáka a s touto představou ostatní žáky srovnává. (Kolář, Šikulová, 2009)

Psychologické aspekty školního vzdělávání

Poslední specifikum, které bych ale chtěla rozebrat trochu více je psychologické působení na žáka. Tyto aspekty nesmí jít stranou. Hodnocení zasahuje každého bez ohledu na jeho míru citlivosti. Dotýká se přímo sebevědomí, postavení mezi spolužáky i vlastního „já“. Jak upozorňuje Kosíková (2012, s. 131): *„nejde jen o to, jak žáka vidí učitel, ale jak ho hodnotí jeho spolužáci a konečně, jak se hodnotí sám žák.“* Hodnocení má tedy veliký vliv na celkový psychický stav jedince, na jeho další počínání, na jeho stimulaci a aktivizaci či naopak destabilizaci a demotivaci. Jak zmiňuje Rosenberg (1979) potřeba dosáhnout co nejlepšího

hodnocení od druhých je v nás zakořeněna a přináší nám, pokud je tato potřeba naplněna uspokojení. (Kusák, Dařílek, 1998) J. Skalková k tomu ještě dodává Rogerse, který tvrdí, že: *„nejdůležitější je kvalita osobních vztahů, která podporuje vývoj jedince. Je důležitější než jakékoliv znalosti.“* (Skalková, 1993, s. 3) Požadavky na hodnocení se tedy rozšiřují z dimenze kognitivní i do dimenze prožitkové. Zaměřují se na celou osobnost žáka, na nalezení jeho identity, posilují žákovu vlastní odpovědnost, ovlivňují jeho přístup k celému procesu učení a podpory celoživotního vzdělávání. (Kosíková, 2012)

Minulý odstavec byl zaměřen na žákovu prožívání v procesu hodnocení. Slavík, (1999) pak ještě nabízí další psychologický aspekt ve školním hodnocení a to naopak pohled od učitele na žáka. Mluví o všeobecně známých problémech halo-efektu. Kdy jeden aspekt, může ovlivnit učitelovo celkové vnímání žáka. Ať již v kladném, či záporném slova smyslu. Zmiňuje také problém kauzální atribuce, která se v učitelské profesi může lehce přihodit. Abychom pochopili příčiny situací, snažíme se je různým způsobem vysvětlit. Buď pomocí vnitřní atribuce či pomocí vnější. Pokud má jedinec sklon k vnitřní atribuci, připisuje příčinu svého jednání sobě samému. Naopak člověk s vnější atribucí vidí příčiny ve vnějších činitelích. V kauzální atribuční chybě poté nastává situace, kdy se projevuje sklon uplatňovat odlišná měřítko v prisuzování příčin vlastního či cizímu jednání. Vlastní chování je připisováno důsledku situace (normálně se takhle nechovám, ale nebyla jiná možnost) a jednání druhých jako důsledek dispozičních příčin (zachoval se tak, protože je hloupý). Jak se to ale projevuje ve školní praxi? V této souvislosti je třeba rozlišit povzbudivou a tlumivou atribuci. V případě povzbudivé atribuce má učitel tendenci používat vnitřní atribuci k připisování jeho úspěchů a současně neúspěchy jsou připisovány vnějším příčinám. V tlumivé atribuci je tomu přesně naopak. Úspěchy jsou připisovány náhodě, lehkému zadání a podobně, kdežto neúspěchy vnitřnímu talentu, píli a snaze žáka. Důsledky tohoto jednání vedou k nespravedlivému hodnocení žákovy práce.

Na závěr je důležité zmínit, že hodnocení musí být hlavně včasné, jasné a jak je již výše uvedeno spravedlivé. Učitel by měl být hlavně férový, do procesu hodnocení by neměl zahrnovat svoje představy, jak by měl vypadat dokonalý žák či upřednostňovat některé znalosti či dovednosti nad jinými.

2.3 Cíle a funkce hodnocení

Již dávno neplatí, že hodnotíme žáka jen podle jeho dosažených výsledných výkonů. Učitel si stanovuje různé cíle, pro které hodnocení může sloužit. Literatura zmiňuje řadu různých cílů. Nejvíce frekventované jsou potom následující.

Zpětná vazba o prospěchu

Zpětná vazba je velmi důležitá, rozumí se jí „*korekční informace určená žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí*“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 96). V první řadě je nutné dodat zpětnou vazbu o prospěchu v takové podobě, aby byl žák schopen vidět chyby a poučit se z nich. Není nic horšího, než když učitel jen oznámí známku a žák se nemůže vrátit k chybám, které případně udělal. Takové hodnocení slouží pouze učiteli a jeho poznámkám, ne však samotnému žákovi, který potřebuje, aby mu byly chyby vysvětleny. Takové to hodnocení je velmi „chudé“ na informace a nepodává žádnou bližší analýzu žákovy práce. Učitel by měl tedy provést tzv. „obsahovou analýzu výkonu“ což znamená, že se daný výkon rozebere do takových detailů jako je porovnání se stanovenou normou, v určitých případech s vlastním vytyčeným cílem, či stupněm, na který se v dané látce žák dostal, čímž se dostává k dalšímu bodu a to je zpětná vazba o pokroku. Ačkoliv se odborníci shodují, že není možné takovou analýzu provádět při opravdu každém hodnocení, zmiňují však, že by měla alespoň obsahovat některé její prvky, které mohou mít podobu slovního okomentování. Je poté na samotném učiteli, aby poznal, kdy je tato analýza vhodná provést a kdy bude mít funkci regulativní a výchovnou. (Kolář, Šikulová, 2009)

Zpětná vazba o pokroku

Dalším cílem je proto podat zpětnou vazbu o pokroku, kterou žák učinil. Ať se tak děje formou porovnávání s očekávaným standardem či porovnání výstupů žáka v určitém časovém úseku. Takovýto postup dobře ilustruje forma hodnocení, kterou používá alternativní směr Montessori, kde pokud dítě učiní nějaký postup, může si vybarvit další políčko v lineárně navrženém plánu jeho osobním pokroku. Pokud žák vidí, že udělal pokrok, je to jistě velmi účinná motivace, která je jedním z nenahraditelných cílů hodnocení.

Motivace

Motivace může mít v zásadě dvě základní podoby. Kladnou a negativní. Je už potom na každém učiteli, jaký zvolí systém a jakou cestou se dá. Je zřejmé, že pozitivní motivace je v řadě případů účinnější. Mezi další rozdělení je dobře známá motivace vnitřní a vnější. Z mých zkušeností mohu potvrdit, že někdy se může stát, že negativní hodnocení přejde ve velmi účinnou vnitřní motivaci žáka, který si sám sobě chce dokázat, že dané hodnocení nebylo objektivní, či že on sám má v sobě rezervy, které v boji o lepší výsledek ještě nepoužil. Nýbrž takový to případ nemusí nastat vždy, a proto je lepší se přiklánět k motivaci kladné s apelem na to, aby přešla do vnitřní potřeby žáka. Negativní motivace totiž jen zřídkakdy vede k vyšší výkonnosti žáků, a pokud ano, je velmi pravděpodobné, že se jedná o motivaci vnější, například v podobně trestu za špatné známky. Obecně se tedy doporučuje použít negativní nástroje motivace až v případě, že vyčerpáme všechny možnosti nástrojů pozitivních.

Motivace má silné pouto s emoční stránkou daného jedince a jak tvrdí (Hvozdík, 1970) školní prospěch může ovlivnit rozvoj osobnosti žáka, pokud bude pro žáka zážitkem a pokud žák svoje učební výsledky bude hodnotit a osobně prožívat jako úspěch či neúspěch. Ne každý prožitek se stává automaticky motivací, učitel si totiž musí být vědom, za jakých okolností působí hodnocení jako pozitivní motivace. Ačkoliv hodnocení má výraznou motivační funkci, nemělo by se toto pravidlo zaměňovat se skutečností, kdy jedinou motivací je hodnocení.

Záznam o prospěchu

Ačkoliv by se na první pohled mohlo zdát, že tento bod slouží pouze pro učitele, školu či rodiče, tak bych chtěla zmínit, že i pro samotného žáka je ze všech hledisek důležité vědět, jaký pokrok učinil. A pro učitele je samozřejmě kontinuální sledování nepostradatelné z hlediska objektivity a spravedlivého uvážení v závěrečném hodnocení. Záznamy také slouží jako ukazatel, jak je žák připraven pro další stupeň v daném vzdělávacím procesu. Ať již v rovině navazujícího učiva (např. pokud vidíme, že žáci nezvládají malou násobilku, nemůžeme přistoupit k „násobení pod sebou“), či ve smyslu přechodu na střední školu. V této chvíli jsou tyto záznamy důležité a mohou žákům pomoci s rozhodováním a vyvarovat se možných zklamání.

Regulace

V každém procesu práce je dobře, pokud je člověk usměrňován postupně. Nejlépe je hodnotit každý krok žákova pokroku, ať je již sebemenší. Ne vždy ale na to učitelé mají při velkém počtu dětí ve třídách čas. Do množiny tzv. regulačního hodnocení lze zařadit i pouhou radu či důvtip. Jak hodně můžeme regulovat žáky v jejich činnosti a motivaci k učivu pomocí hodnocení dokládá jeden velmi podařený nápad mladého učitele dějepisu, který ve své knize uvádí (Z. Kolář a R. Šikulová, 2009). Tento dějepisář dokázal chytrým tahem probudit v dětech touhu osvojit si učivo, které v minulé písemné práci pokazily. Když rozdával práce, jež byly plné chyb a omylů, navrhl žákům, aby uspořádali soutěž o největší sepsaný nesmysl o Karlu IV. Jediná podmínka byla, že se v příběhu nesmí vyskytovat žádná pravdivá informace. Žáci ale mohli použít nějaké reálné východisko a dotáhnout jej například do neskutečna. Jeho studenti na tuto hru s potěšením přistoupili a tuto látku nadšeně studovali v učebnicích. Velmi hravou formou tak učitel přelstil tradiční nechuť žáků k opravování písemných prací a poučování se z chyb. A posílil i svoje postavení ve třídě.

Pokud je žák odměněn špatným hodnocením, mělo by se dbát na to, aby si učivo doplnil. Často se totiž stává, že i když dostane jedinec neuspokojivé hodnocení, zejména v oblasti klasifikace známkami, sám na učební látku buď zanevře, nebo se s ní již dále nezabývá. To je ale ve výsledku něco, co by ani jedna strana neměla mít za cíl. Neboli, nemělo by se jednat o pouhé odškrtnutí nějakého políčka „už to mám za sebou“. Zde ale vyvstává otázka, zda je dané učivo opravdu důležité a jestli tento aspekt vnímá stejně i žák. Pokud se však soustředím na žáky základní školy, je na místě dodat, že zde by se o důležitosti nemělo diskutovat tolik, jako spíše žákům ukázat, jak přesně tuto látku využijí a proč se vlastně něco takového učí. Učitel si také musí dát pozor na fakt, že žák se bude učit podle toho, jak učitel látku hodlá hodnotit. Proto je tato regulativní funkce velmi důležitá. Zapříčiňuje de facto směr a míru, jak hodně se bude dítě připravovat na zkoušení či test.

Výchova

Ať si to již někteří chtějí či nechtějí připustit, fakt je, že učitel na základní škole má velký vliv na utváření postojů svých žáků. Zejména potom na prvním stupni, kdy si žáci formují návyky, které jim zůstávají celý život. Hodnotovou orientaci může učitel podpořit vhodným hodnocením žáka v určité situaci nejenom během hodiny. V takových to situacích musí být

učitel velmi empatický, asertivní a spravedlivý. Pokud má učitel vybudovanou přirozenou autoritu a patřičný vztah, bude pro něj tato činnost snadnější a žáci jeho námitky a pochvaly lépe přijmou. Neměli bychom ale podle (Mareše, Křivolákého, 1995) využívat hodnocení jako kázeňský prostředek.

Diferenciace:

Ani ne tak cíl, jako spíše funkce hodnocení či její znak je určitá míra diference. V závislosti na formě hodnocení se pak tato míra buď přímo zvětšuje či v lepším případě zmenšuje. Hodnocení může třídu rozdělit na několik skupin podle toho, jak jsou daní jedinci v látce dobří. Jako velký problém se mi jeví selektivnost, kterou sebou přináší klasické hodnocení. Podle čeho je přijat žák na střední školy? Když pominu některé nejmenované společnosti, pro které se tato část života dětí stala velmi výhodným businessem, stále ještě některé střední školy přijímají další studenty jen na základě známek z vysvědčení. V praxi to poté funguje tak, že na tyto školy se často dostávají děti, které mají „hodné paní učitelky“, ale které by v přijímacích zkouškách neobstály. V neposlední řadě hodnocení může sloužit i jako rozřazení pro učitele, který při přípravě skupinové práce potřebuje vyrovnané týmy.

Vedle jasných cílů a funkcí je na místě zmínit i jistá úskalí, které mohou učitele při hodnocení potkat. Jak jsem již uvedla výše, hodnocení může být velmi citlivé v oblasti citové stránky žáka, v jeho vztazích mezi spolužáky a přijetím doma. Myslím si, že například v první třídě je nevhodné rozdávat, pokud bychom se pohybovali v oblasti známek, čtyřky a pětky. Mohlo by dojít k apatickému přístupu ke školním záležitostem a případně škole jako takové. Pokud by byly výsledky žáka natolik slabé, je poté lepší situaci řešit jiným způsobem, pomocí dalších prostředků.

Dále je vhodné zvážit, kolik času chceme opravdu hodnocení věnovat a v neposlední řadě by nikdy neměla být představa dosaženého výsledku hlavním účelem a cílem učení. (Kiriadou, 1996), (Kolář, Šikulová, 2009)

2.4 Typy hodnocení

1. Formativní hodnocení neboli korektivní či zpětnovazebné, je na rozdíl od sumativního, většinou průběžné. Tento pojem je zaveden na počátku sedmdesátých let v okruzích lidí, kteří se zabývají testováním žáků jako například B. Bloom, který

dochází k přesvědčení, že hodnocení není jen o měření výkonů, ale musí také podávat zpětnou vazbu, radit a hledat nové cesty k dosažení vytyčeného cíle. (Greger, Ježková, 2006)

Formativní hodnocení má za úkol vyhledat chyby v pracích žáků a pomoci jim tyto obtíže překonat a poradit, jak pokračovat dále. Jeho cílem je změnit hodnoceného v první řadě a až poté se směřuje ke změnám výkonu. Typickým projevem je slovní hodnocení či číselná evaluace pomocí známky či bodů, zároveň by mělo být vedeno v duchu dialogu a návodu, jak chyby změnit. Poté může žák chápat toto hodnocení jako pomoc. (Slavík, 1999) Tento typ hodnocení se může, jak zmiňuje dále Slavík, vyskytovat v různých formách hodnocení. Formativně lze hodnotit tedy jak pomocí např. slovního hodnocení, tak diagnostických testů, známek či sebe oceňování žáka.

Jako plusy pro z užívání tohoto typu hodnocení poté uvádí Starý na portálu článků rvp (clanky.rvp, 2014) 3 hlavní důvody. Formativní hodnocení má dle něj podporovat úspěšnost žáků, celkovou spravedlivost školy a v neposlední řadě rozvíjet klíčové kompetence žáků.

2. Sumativní (finální) hodnocení vychází ze slova summa, což znamená „hlavní obsah“ a naznačuje tím jeho hlavní funkci, která je založena na shrnutí žákovy práce za určitý časový úsek. Jeho úkolem je *„získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)“* (Slavík 1999, s. 37). Obvykle je prováděno na konci určitého logicky ohraničeného období (například na konci pololetí). Jako příklad je možné uvést vysvědčení či výsledky zkoušek. Lze sem ale zařadit i výsledky drobných písemných prací, pokud je výsledek pouze k měření žákova výkonu. Sumativní hodnocení často neslouží primárně žákovi, nýbrž někomu jinému, ať již rodičům, učitelům či střední škole, na kterou je dítě přijímáno. Stejně tak bývá prováděno někým jiným než samotným žákem, ať se již jedná o učitele či zkušební komise. Jeho podstatou a v jisté míře nevýhodou může být jeho obvyklá forma, která se vyjadřuje v podobě: postoupil, nepostoupil. (Slavík, 1999)

Finální hodnocení není založeno na stručnosti, která přináší zúčastněným alespoň přehlednost o žakově výsledku. Toto hodnocení nelze brát jako špatné, ale je důležité,

aby nenahrazovalo hodnocení formativní, či aby na něj správně navazovalo, mělo respekt k osobnosti žáka a k jeho vynaloženému úsilí.

Jako další dvojici typů hodnocení lze zmínit hodnocení normativní a kriteriální.

3. Normativní hodnocení je založeno na porovnávání výsledků několika žáků mezi sebou. To znamená, pouze ti nejlepší z nich mohou získat to nejlepší hodnocení, bez ohledu na to, jakých přesně dosáhli výsledků. (Kyriacou, 1991) Jinak tento typ lze nazývat jako „zkouška relativního výkonu“ (Slavík, 1999, str. 40). V praxi se tento typ využívá zejména ve výběrových řízeních do nové pozice, či při přijetí na střední nebo vysoké školy. (Slavík, 1999)
4. Kriteriální hodnocení je naopak zaměřeno na hodnocení jednotlivých složek výkonu. Nezáleží na tom, jak se umístili ostatní, nýbrž pouze na tom, jaký pokrok udělal žák. Pro příklad může být uveden získání certifikátu z jazyka či řidičský průkaz. (Kyriacou, 1991) Tato metoda je závislá na dobře stanovených kritériích. Na rozdíl od normativního hodnocení se totiž nelze opírat o normu a mít tak jednotné měřítko pro všechny zúčastněné. (Petty, 1996)

Jedním z příkladů kriteriálního hodnocení může být také mastery learning (zvládající učení). Tato metoda byla navržena B. S. Bloomem a vychází z myšlenky, že každý žák je schopen dosáhnout všech cílů, pokud na ně bude mít čas, který potřebuje. Princip tkví v žákově sebe opravování, založené na jeho znalostech, v jakém kroku udělal chybu a jakým způsobem ji může napravit. (Kolář, Šikulová, 2009) V tomto systému jsou uplatňovány testy, které mají učitel i žákovi pomoci zkontrolovat po dosažení výukové jednotky, jak si žák stojí. Cíle jsou kladeny v logické návaznosti a jsou navrženy tak, aby je mohla celá třída postupně zvládnout v časové jednotce několika výukových hodin. V praxi tento model funguje tak, že se žáci nejprve seznámí se standarty a látkou. V dalším kroku se začíná s testováním. Žák, který nedosáhl standartu (v praxi okolo 80%), test opakuje, dokud nedosáhne na požadovaný výsledek. Všechny testy si žáci opravují sami či navzájem, aby se zamezilo stresu. Jako pozitiva lze vidět ve vzájemné odpovědnosti a podpoře jeden druhého při práci ve skupině a týmech, vytyčení vysokého cíle a podpoře méně nadaných žáků, kteří ale nijak nezdržují žáky nadané. Lze zde zmínit i určitá negativa

jako například příprava žáků pouze na test, možnost žakovy jisté závislosti na těchto metodách a neschopnost měření jiných faktorů jako např. tvořivosti. (Educationendowmentfoundation, 2014), (kraken.pedf.cuni, 2014)

Další typy hodnocení dle (Kyriacou, 1996):

5. Diagnostické hodnocení je cíleno na odhalování speciálních obtíží při učení. Nejedná se tedy přímo o chyby, ale problémů, které žákovi zneprůjemňují učební proces.
6. Interní hodnocení je takové, které navrhne učitel či více učitelů, kteří v dané třídě vyučují.
7. Externí hodnocení se potom opírá o názory osob mimo školu.
8. Neformální hodnocení sleduje diferenciaci mezi výkony, které žáci podávají jako součást běžných aktivit ve třídě.
9. Formální hodnocení je prováděno po předchozím upozornění žákům.
10. Průběžné hodnocení je založeno na datech, která učitel nasbíral po delší časový úsek.
11. Závěrečné hodnocení se zakládá na hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci uceleného učebního celku.
12. Objektivní hodnocení je takové, kde by nastala veliká shoda v hodnocení v rámci více zkoušejících. Jako příklad lze uvést testy, ve kterých jsou otázky s pouze jednou správnou odpovědí.
13. Hodnocení průběhu neboli procesu je velmi důležité pro okamžitou zpětnou vazbu a používá se takřka neustále. Jedná se například o hodnocení po přednesu básně.
14. Hodnocení výsledku je založeno na konkrétním hmatatelném počinu žáka. Například písemná práce, kresba či projekt.

Ne tak běžným typem je například autentické hodnocení, které se má blížit reálným situacím v praktickém životě. Hodnotí se pomocí výrobků, rétorických vystoupení či dramatické

scénky. Zastánci tvrdí, že tyto činnosti mohou učiteli lépe ukázat na žákovy výkony než tradiční metody. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.5 Formy hodnocení

V této kapitole jsou popsány formy hodnocení v České republice, které vycházejí ze zákonů této země, s důrazem na dvě oficiální možné formy – klasifikaci a slovní hodnocení. U každé této formy jsou pak uvedeny klady a zápory.

Podle školského zákona z roku 2004 má škola možnost hodnotit pomocí klasické klasifikace známkami, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. (msmt, 2014, nestr.) Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb. O základním vzdělávání se do termínu hodnocení zahrnuje jak klasifikace, tak slovní hodnocení. To se tedy od roku 2005 stalo rovnocenným partnerem klasifikace. O jejím použití rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Slovní hodnocení lze použít ve všech ročnících základního vzdělávání. U žáka s prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování přichází v úvahu použití rozšířeného slovního hodnocení. Podle paragrafu 10 o toto musí požádat zástupce žáka. (Kolář, Šikulová, 2009) Forma hodnocení pak musí být zanesena ve školním a klasifikačním řádu a učitelé jej musí dodržovat.

Formy hodnocení jsou v České republice tedy dvojího druhu. Jednak hodnocení známkou či jiným kvantitativním způsobem jako například body, pořadí apod. nebo slovním hodnocením, které vyjadřuje pomocí vět progres žáka v dané oblasti. (Kosíková, 2012)

Hodnocení a zákon:

Zákonný zástupce je informován pravidelně o hodnocení žáka a to dvakrát ročně pomocí vysvědčení. V pololetí zákon č. 651/2004 sb., paragraf 51 odstavec první, dovoluje vydat jen výpis z vysvědčení. V případě přestupu na jinou školu je původní škola povinna na základě žádosti nového zařízení či zákonného zástupce převést klasifikaci na slovní hodnocení nebo naopak, dle potřeby žáka. Do vyššího ročníku může postoupit žák, který prospěl ve všech předmětech, které jsou stanovené ve školním vzdělávacím programu s výjimkou těch předmětů, které mají výchovné zaměření, či z nichž byl žák uvolněn, pokud mu nebylo dovoleno opakování ročníku.

Pokud není možné žáka hodnotit již na konci prvního pololetí, má ředitel školy možnost určit náhradní termín, nejdéle však do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Pokud to není možné takto zajistit, žák se za první pololetí nehodnotí. Za druhé pololetí je hodnocení potřeba a je nutné ho v případě výjimek uskutečnit v náhradním termínu do konce září následujícího školního roku. V měsíci září pak žák navštěvuje nejbližší vyšší ročník. Zákonný zástupce může podat žádost o přezkoumání žákových vědomostí do 3 pracovních dnů ode dne, kdy byl s vysvědčením prokazatelně seznámen. Žák se poté podrobí do 14 dnů, pokud není dohodnuto jinak, komisionálnímu přezkoušení.

Žák může opakovat maximálně dva ročníky v průběhu celé základní školy a to jeden na prvním stupni a jeden na stupni druhém. Pokud by situace vedla k opakování žáka vícekrát, žák postupuje do vyššího ročníku bez ohledu na jeho prospěch. Výjimku poté tvoří závažné zdravotní důvody. (Školský zákon 561/2004 Sb.)

Hodnocení pomocí známek

Tradiční formy jako takové člověka udržují v jisté bezpečné zóně, kterou pro něj připravily léta vyzkoušené praxe. Ne jinak tomu je u témat známek. Podobnou myšlenku vyjadřuje ve své knize z roku 2002 i Jörg W. Ziegenspeck, který poukazuje na jistou paralelu mezi strnulým společenským vědomím, úzkou stupnicí známek a vzrůstající tendencí tuto stupnici nějakým způsobem rozšířit v závislosti na vývoji a demokratizaci společnosti, kde občané chtějí více svobodnějšího projevu.

Klasifikace má za nástroj známku, která vyjadřuje aktuální posouzení žákova výkonu. Prospěch se vymezuje těmito stupni: 1- výborný, 2- chvalitebný, 3- dobrý, 4- dostatečný, 5- nedostatečný. Stupeň prospěchu určuje učitel, který vyučuje daný předmět a má za úkol přihlížet k celkové práci žáka, ne jenom udělat aritmetický průměr za dané období. Jak zmiňuje Kosíková (2002), známka musí být přesná a objektivní, aby bylo možné předvídat žákův posun v budoucnosti. Jestliže chce učitel klasifikovat spravedlivě, musí se držet pravidel a vymezení známek. Tato vymezení by měla být zakomponována v klasifikačním řádu. Všeobecné povědomí o významu jednotlivé známky může vést poté k lepší orientaci v hodnocení samotném.

Klasifikační stupně jsou poté definovány následovně:

Podle ZŠ Žebrák:

Stupeň 1 (výborný) – žák ovládá požadované poznatky uceleně a plně. Chápe souvislosti mezi fakty a je schopen samostatné práce a uplatňování nabytých poznatků. Má správný ústní i grafický projev.

Stupeň 2 (chvalitebný) - žák ovládá požadované poznatky v podstatě přesně. Samostatné práce je schopen pouze s menšími podmínkami. Jeho ústní a grafický projev má jen malé nedostatky.

Stupeň 3 (dobrý) – žák má v požadovaných poznacích nepodstatné mezery. Podstatnější chyby ale dokáže za pomoci učitele zkorigovat. Jeho myšlení není vždy tvořivé. Ústní a písemný projev není vždy správný. Samostatnosti je schopen po návodu učitele.

Stupeň 4 (dostatečný) – žák má v požadovaných poznacích závažné mezery. Je nesamostatný a málo pohotový. Jeho písemný a ústní projev má závažné nedostatky ve správnosti a výstižnosti. Závažné nedostatky dokáže žák s pomocí učitele opravit.

Stupeň 5 (nedostatečný) – žák si dané poznatky neosvojil uceleně a má v nich podstatné mezery. Své poznatky nedokáže uplatnit ani s pomocí učitele. Je nesamostatný a jeho grafický a písemný projev je na velmi nízké úrovni. (skolazebrak, 2014, str. 2-3)

Nicméně rodiče by měli mít povědomí o těchto kritériích. O jejich velké důležitosti se zmiňuje Slavík (1999), který explicitně vyjadřuje, že učitel má především ukázat směr cesty a pomoci žákovi lépe se orientovat v tom, jak dělá svoji práci. Nejedná se tedy o detailní postižení dané osobnosti. Učitele to svým způsobem chrání a staví je to na bezpečnou půdu, protože jsou daná jasná „pravidla hry“. Na druhou stranu učitel musí mít vždy jasno, za co přesně byl žák hodnocen a musí být schopen tyto fakta zdůvodnit danému zákonnému zástupci žáka. Ten je informován o prospěchu pomocí žákovské knížky, na třídních schůzkách či konzultačních hodinách, dále v případě individuální žádosti zákonného zástupce a učitelem v případě mimořádného zhoršení prospěchu či chování.

Jak je již zmíněno výše, protože známka může mít velkou motivační či naopak demotivační funkci, některé školy i do svého klasifikačního řádu uvádí pravidlo, které doporučuje, aby učitel v prvních dvou týdnech v novém školním roce hodnotil známkami, které motivují. (Např. v klasifikačním řádu Základní školy Dubina)

Klady a zápory klasifikace

Už několik desítek let se veřejnost probírá četnými diskuzemi na téma hodnocení. Mezi tím bylo napsáno několik knih, provedeno mnoho výzkumů a dokonce změněn zákon. Jaké jsou tedy klady a zápory klasické klasifikace?

Základní funkcí známky je její schopnost zařadit žáka na linii, která mu napoví, v jaké vzdálenosti se nachází od nejlepšího výsledku. Jak doplňuje Slavík (1999, s. 124): *„Nebudeme-li žádat od školního hodnocení víc než tuto primitivní, avšak klíčovou službu, nepotřebujeme nic než školní známku.“* Aby jedinec uměl dobře posoudit, zda dané hodnocení žáka poškozuje či nikoliv, existuje tzv. Pravidlo „SIR“. V procesu hodnocení totiž záleží hlavně na třech hlavních pedagogických podmínkách. S – sociálním klimatu ve škole a v rodině. I – Informativnosti pedagogického hodnocení a R jako reflektivnost žáka a učitele.

Klady:

Číslice je považována za nejpřesnější vyjádření symbolu pro hodnocení, a pokud se spokojíme s touto funkcí hodnocení, je pro to známka nejvhodnějším nástrojem. Hlavně rodiče oceňují známky z jejich historické zakořeněnosti a všeobecné známosti. Nemusí se vyptávat více, stačí, když se dozví známku. Pro učitele slouží jako pomůcka paměti. Zámka je velmi dobrá také pro porovnávání. (Slavík, 1999) Uvádím tento jev do kladů, protože to také může sloužit jako dobrý nástroj učitelů, který se potřebuje zorientovat ve znalostech svých svěřenců za určité časové období. Dalším často uváděným, ale dá se říci, vcelku líným důvodem, je fakt, že jsou na ně všichni zvyklí. Celé generace porozumí tomu, co znamenají tyto symboly jejich vnuka, synovce či syna, který přinesl domů na konci školního roku list s čísly. Taková to představa ovlivňuje poté i rozhodování, kam by dítě mělo jít na střední školu. Jako „jedničkář“ by měl jít na gymnázium, jako „čtyřkař“ na střední učiliště a podobně, myslí si mnohdy všeobecná veřejnost. (Beníšková, 2007) Znam ovšem případy, kdy dítě srovnáváno se svým sourozencem zvolilo po právě podobné poradě s rodiči školu, která pro něj nakonec

vůbec nebyla vhodná. A měřícím parametrem pro její výběr bylo právě toto zařazení mezi škatulku dětí.

Zápory:

Známky se mohou snadno stát hlavním cílem snažení žáka. Vnitřní motivace se tedy vytrácí, a pokud žák ví, že daná práce není známkováná, často přípravě věnuje pramalou snahu.

Objektivita – co se doopravdy skrývá za známkou je někdy opravdový oříšek a pokud se vezme v úvahu, že ne každý známkuje stejně, nastává zde velký problém. Setkala jsem se s tím jasně v praxi, kdy se mi paní učitelka, která ve třídě suplovala půl roku za těhotnou kolegyni, svěřovala, že všechny děti se jí jeví o stupeň horší, než je známkovala její kolegyně. Také často u přestupu do jiné školy může mít dítě problémy, protože jedničkář ve škole A může být ve škole B považován klidně až za trojkaře. Musely by existovat přesná kritéria, podle kterých by byly známky udílány, aby se dalo vyhnout tomuto nešvaru. To je ale ve skutečnosti nemožné. Protože do objektivity se musí započítat i sympatie.

S objektivitou souvisí i komplexnost. Zvláště u známek na vysvědčení je často velmi nejasné, co dítě umí a co ne. Zejména pak ve vyšších třídách určité procento rodičů ani netuší, co se jejich potomek vlastně učí a za co tedy tyto známky obdržel. Určité procento tomu bohužel pak ani nerozumí a neví, co si má vlastně pod danou látkou představit, což je sice v určité fázi vývoje žáka pochopitelné, ale nemělo by k tomu docházet základní škole.

Učitelé mají často tendenci spektrum známek zmenšovat ve smyslu přilepšení při hrozbě propadnutí, nechťejí se totiž většinou potýkat s následky, který by takový počin přinášel. (Ziegenspeck, 2002)

Jestliže se škola rozhodne zachovat klasifikaci, ale chce alespoň potlačit její negativa, navrhuje Slavík (1999) čtyři postupy, jak postupovat.

První hovoří o formativním využití, při kterém známka žákovi ukáže, v jaké fázi se právě nachází. Má tedy změnit úlohu z odsouzení k informačnímu nástroji. Příklad sice ze střední školy, nýbrž celkem příznačný. Žák si zakládá oznámkované pracovní listy z každé otázky k maturitní zkoušce. Tato de facto zpětná vazba mu pak může pomoci v posledním týdnu, kde se může zaměřit na zejména ty otázky, u kterých mu byla udělena špatná známka.

Druhý dává důraz na kritéria. V takovémto známkování se učitel drží jasných indicií, podle kterých známkuje svoje žáky. Práce je rozdělena na několik podkategorií, které jsou klasifikovány zvláště a obě strany pak mají větší přehled o oblastech, které by se měly ještě více pilovat. Uvedu-li příklad slohového cvičení, můžu si rozepsat kritéria jako je gramatická správnost, originalita, přehlednost a pečlivost. Ve výsledku ale nedělám aritmetický průměr všech těchto známek, nýbrž ohodnotím a ukáži žákovi známky ze všech těchto oblastí. Tento způsob je sice náročnější na čas pro samotného učitele, ale je rozhodně spravedlivější, účinnější a v neposlední řadě zcela jistě více motivující pro samotného žáka, který může, pokud není dobrý v gramatice, alespoň zazářit například originalitou projevu, která je v dnešní době také velmi důležitá. Jak doplňuje Slavík (1999, s. 127): „Označení každého kritéria pro žáka znamená charakteristiku k němu náležející kompetence a každá známka pro něj značí určitou úroveň dosažení této kompetence a naznačuje, kde může sjednat nápravu.“

Třetí způsob navrhuje známkovat dle individuální normy neboli poměřovat žáka „sám se sebou“. Takového hodnocení se využívá zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či u dětí nadprůměrně nadaných s programem IVP. Jedná se tedy o sice běžné, ale spíše bezděčně používanou formu hodnocení, kdy je u žáka sledován jeho výkon v určitých časových úsecích a ty jsou pak porovnávány. Důraz tedy není soustředěn na srovnání v rámci třídy, ale na žákův osobní posun.

Posledním návrhem je autonomní hodnocení, ve kterém žák dostává větší zodpovědnost a sám se na svém známkování podílí.

Slovní hodnocení

Trend v posledních letech ukazuje, že se naše společnost čím dál tím více individualizuje. V historii můžeme spatřovat pravidelně se střídající etapy naší společnosti zaměřující se buď na celek či jednotlivce. V současné době se nalzáme dle mého názoru právě v etapě individualizace každého člena společnosti. Pokud žádáme o zaměstnání, jméno naší rodiny nám k ničemu nepomůže. Každý musí projevit a obhájit své vlastní znalosti, schopnosti a dovednosti. Stejně tak se jeví vývoj v pedagogice, která se více zaměřuje na osobnost každého žáka jako takového, více než na skupinu. Slovní hodnocení v sobě tento trend zcela jistě nese a dovoluje všem jeho uživatelům této výhody využívat.

„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.“ (Slavík, s. 129, 1999). Jak je již výše řečeno, slovní hodnocení povoluje zákon od roku 2004 a dává prostor ředitelům základních škol, aby dle společného uvážení se školní radou rozhodli, zda se škola k tomuto hodnocení přikloní. Výsledky jsou popisovány ve vztahu k očekávaným výstupům žáka, které jsou formulovány v učebních osnovách ve školním vzdělávacím programu. Slovní hodnocení může být doplňkem či úplným nahrazením klasifikace. (Kolář, Šikulová, 2009) Na některých školách můžeme najít slovní hodnocení v nižších ročnících a od určitého stupně se přechází ke známkování.

Klady

Postihuje vývoj každého žáka, který má tedy možnost růst individuálně tak, jak mu to jeho možnosti dovolují a přitom nepropadat chmurám, že nesplňuje škatulku ostatních dětí. Další výhoda tkví v možnosti dialogu. Učitel se obrací k žákovi se sdělením, co se mu na jeho práci líbí a co ne. (Slavík, 1999) Stres, který je omezován na minimum, je nesporně další z řady výhod tohoto hodnocení. Učí žáka i učitele myslet pozitivně, vede tudíž k pozitivní motivaci, která je dle názorů odborníků i široké veřejnosti v mnohém účinnější než motivace negativní. Dítě může spatřovat svůj osobní vývoj, což vede k vnitřní motivaci k učení. Dále je vhodné zmínit možnost doporučení ke zlepšení, konkretizace naučených skutečností a v neposlední řadě může sloužit jako vodítko pro žáka v průběhu sebe evaluace. (Kolář, Šikulová, 2009) Mezi další výhodu patří schopnost oddělit rozdílné informace o výkonu, o procesu učení a chování žáka. (Stará, 2006) V neposlední řadě je důležité zmínit, že slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace slabších žáků. (Kolář a Šikulová, 2009)

Negativa:

V tomto odstavci jsou zmíněny hlavně rizika, kterým by se měli učitelé vyhnout, aby nezničili status slovního hodnocení a nepřevodili jej do jiné roviny s podobnými problémy jako má hodnocení pomocí známek.

Velmi často zmiňované a pro mnohé učitele velmi zásadní negativum, tkví v množství času, který musí v rámci hodnocení obětovat. Ačkoliv by se mohlo zdát, že se učitel nad takovýmto bodem přenesse bez mrknutí oka, není tomu tak a pokud jsem se ptala na nevýhody slovního hodnocení, vždy zazněla právě tato informace na prvním místě. Nicméně po většinou to není důvod pro to, aby s tímto typem hodnocení nějaký učitel skončil.

Pokud si učitel dá velmi záležet s napsáním slovního hodnocení, ještě to neznamena, že tomu porozumí rodič. Jak zmiňuje Miková (clanky.rvp, 2014) ve svém článku o pozitivích a negativích slovního hodnocení, rodiče nejsou zvyklí interpretovat výsledky ze slovního hodnocení do praxe. Pro učitele tedy nastává často další práce v podobě vysvětlení svých myšlenek rodičům. Z určitého úhlu pohledu se pak mezi negativa může zařadit i skutečnost jako malá možnost srovnání. Tento bod je ale na pováženou v souvislosti s cíli hodnocení.

Rizika se slovním hodnocením spojené

Vedle negativ je důležité zmínit i rizika, která by se mohla zdát, že by se s tímto typem evaluace právě odstranila, ale pokud učitel neví, jak přesně slovní hodnocení psát, lehce může zabřednout do chyb, které dítěti přinášejí podobný stres jako známky.

Mezi první takový nešvar je dle Staré (2006) nálepkování. Pokud učitel píše slovní hodnocení, nikdy by se neměl oddat pokušení psát zde mnoho přídavných jmen, které charakterizují dítě. Vždy by se mělo jednat o popis činnosti. Nálepkování může mít dvojí podobu. Asi každého prvně napadne nálepkování těch, kteří nemají dobré výsledky v jakékoliv oblasti. Žák je například opakovaně nepořádný a i když si náhodou uklidí, učitel prohodí něco ve smyslu: „*No to je dost, že jsi to jednou zvládnul. Zapišeme to do kroniky.*“ Motivace je pak do příště takřka nulová. Pak je tu ale nálepkování pozitivní, pod kterým se skrývá zaškatulkování mezi ty zodpovědné, pořádkumilovné, či vždy připravené jedince. Jak uvádí tato autorka knihy Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ, je velice svazující mít i tuto nálepkou, jelikož svoji pozici musíme neustále obhajovat a jako příklad uvádí velice příznačnou větu. „*Jsi sluníčkem naší třídy, zůstaň taková i nadále.*“ (Stará, str. 8, 2006) Ačkoliv by se mohlo zdát, že by to každé dítě mohlo jenom potěšit, musí se brát v úvahu i fakt, že takové vždy veselé stvoření tedy nemá nárok na smutek? A jelikož není dobré potlačovat negativní emoce, takovýto výrok by měl být prostě vynechán.

Ačkoliv velikým pozitivem na slovním hodnocení je, že se žák nemůže snadno porovnat a nevede to k soupeření v kolektivu. Bohužel špatně volenými větami může být tento efekt snadno docílen i zde. Recept je nasnadě. Stačí, když se budeme držet dále od vět, které říkají, že určité dítě patří k nejlepším ve třídě, je trochu pozadu než většina spolužáků apod.

Dalším rizikem slovního hodnocení je pouhé převedení známek do slovní podoby, jelikož se často stává, že se žák učí „pro známku“ je i zde jisté riziko, že by se žák učil hlavně pro

pochvalu. Tato rada není myšlena, že by dítě nemělo být chváleno, ale nemělo by nabýt dojmu, že hlavním důvodem jeho snažení je zavděčit se někomu jinému. Hlavním důvodem by měl být vždy žák sám. Slovní spojení jako „mám radost“ by se tedy v slovním hodnocení neměla vůbec vyskytovat. Nakonec je důležité zmínit všeobecně známé pravidlo, že žák by neměl být hodnocen jako osobnost, ale hodnotíme pouze jeho znalosti, schopnosti a dovednosti. (Stará, 2006)

Zásady při tvoření slovního hodnocení

Co má takové slovní hodnocení obsahovat? F. P. Schimunek (1994) uvádí, že slovní hodnocení musí sledovat kvalitu dosažených dílčích výkonů, jež jsou předmětem školního hodnocení, důvody dosaženého stavu a rady, jak stávající chyby opravit.

Měli by být zmírňovány negativní informace a převáděny do těch pozitivních. Samozřejmě ne na úkor pravdy, jinak by hodnocení bylo k ničemu pro všechny jeho strany. Vždy je ale dobré začínat pozitivním hodnocením, používat takt, a ke zmíněným problémům a potížím uvádět rady, co s nimi dělat. Vždy to musí být rady smysluplné, aby dítě mělo pocit, že se neučí pro radost naši nebo svých rodičů, nýbrž pro svůj vlastní život. Při udávání rad je také vhodné část z nich napsat v první osobě množného čísla či osobě třetí, kde příznačné „ono“ zní pro psychiku jedince lépe, protože nemá pocit, že se učitel dotýká přímo jeho osoby, ale vidí radu jako všeobecnou pravdu. Příklad: Při učení slovíček pomáhá, pokud je máš delší dobu na očích. Někdy se může zdát, že drobné změny v jazyce nic významného nezmění, ale opak je pravdou. Stará (2006) také navrhuje, abychom popis minulého chování převedli do úkolu do budoucnosti. „*Místo věty: Ještě ti dělá problémy... raději: Bude potřebné ještě dotáhnout...*“ (Stará, str. 7, 2006). Protože slovní hodnocení je dokument, který by se měl zaměřit pouze na zmiňované dítě, neměly by se v něm vyskytovat cizí jména. V neposlední řadě je také dobré z rozkazovacího způsobu utvořit podmiňovací.

Existují zásady pro použití slovního vyjádření na vysvědčení či při použití kombinace slovního a hodnocení a klasifikace. O přesných vyjádřeních informují tabulky v příloze.

2.6 Alternativní hodnocení

Abych mohla správně pojmout tuto kapitolu, musím nejprve vysvětlit, co mám na mysli slovním spojením alternativní hodnocení. Alternativním hodnocením je myšleno každé jiné

hodnocení, které se odlišuje od klasifikace známkami. Protože slovní hodnocení se již pomalu ale jistě přesunuje do svébytnější pozice a nalézá v Českých zemích stabilní půdu pod nohama, ráda bych se nyní podívala na další formy hodnocení, které nalézám jako velmi zajímavé, inspirativní a ve své podstatě k počtu využití i alternativní. V této části jsou tedy popsány další možné varianty hodnocení v základním vzdělávání.

Stará ve svojí knize o Slovním hodnocení (2006) hned v úvodu poukazuje na to, že ačkoliv bychom dle našeho zákona mohli přijít k myšlence, že jiné alternativní než slovní hodnocení neexistuje, není tomu tak. V jiných zemích jako např. Nizozemí či Norsko využívají například setkání rodičů, dětí a učitelů, kde se probírá, jak dále pokračovat. Více o rozdílných přístupech v různých zemích níže.

Čtyř škálové hodnocení pomocí písmen

S myšlenkou o společné Evropě přišel v jakési svébytné formě již Jiří z Poděbrad. Evropa není ale po Husitských válkách této myšlence nakloněna a musí si na tento akt počkat několik set let. V roce 2014 má Evropská unie přidružených 29 států a to sebou přináší i velkou měrou početnou byrokracii. Jednou z organizací, která slouží ve své myšlence hlavně dětem z rodin evropských úředníků, jsou i Evropské školy.

Evropské školy jsou rozesety po Evropě tak, aby pokryly místa s procentuálně vysokým výskytem rodin, kde minimálně jeden z rodičů pracuje pro místní Evropskou instituci. Škola je rozdělena na různé jazykové sekce, které se mezi sebou musí dohodnout na finální podobě hodnocení. Když se uváží, že například v Bruselu se mísí francouzská, holandská, anglická, španělská, česká, řecká a německá zvyklost, vyjde z toho velice zajímavý koncept.

Hodnotící stupnice je založena na čtyřech písmenech: Ú, O, Č a N. Ú potom znamená, že osvojenou kompetenci žák běžně uplatňuje v nových situacích. Písmeno O vyjadřuje, že je kompetence osvojena. Č značí, že je kompetence osvojena jen částečně. Pokud kompetence nebyla dosud osvojena, dítě obdrží písmeno N. Výkony jsou většinou komentovány ještě pomocí slovního hodnocení. Například vysvědčení se skládá z rozepsaných kompetencí pro jednotlivé předměty. Rozděleno je na všeobecné kompetence, kde se hodnotí, jak žák rozumí pokynům, jak je schopen se soustředit na práci, jestli přikládá práci v úhledném provedení či zdali respektuje ostatní apod. Žák tedy není hodnocen pouze za nic neříkající „chování“, ale

za celkovou jeho fyzickou a psychickou spolupráci s učitelem na cestě ke vzdělání. Každý předmět tedy obsahuje tyto kompetence, které se hodnotí na škále Ú-N, ale obsahuje i krátký slovní komentář k danému předmětu. Tak zvané: „vyjádření vyučující/ho“. Vysvědčení se vydává stejně jako v Čechách dvakrát ročně, jen v jiné termíny. Protože například Evropská škola III v Bruselu vyučuje ještě první týden v červenci a začíná naopak o týden dříve v září. Zajímavostí je hodnocení na konci školního roku. Pokud má žák stejné hodnocení dané kompetence, křížek u příslušného písmena mu zůstane, pokud ale žák udělal pokrok, či se naopak zhoršil, učitel mu vyznačí šipku, jakým směrem se žák ve svém vývoji posunul. Na poslední stránce dokumentu jsou shrnuty všechny informace do finálního hodnocení a je rozhodnuto, zdali je předmět zvládnut nedostatečně, částečně, velmi dobře či výborně. Tímto způsobem jsou všem stranám sděleny závěry pedagogické rady.

Jak se píše v knihách¹, které se zabývají otázkou, zda hodnotit slovně či klasifikací, pokud je zde touha změnit způsob hodnocení, musí se nejprve změnit způsob výuky. S tím souvisí i schopnost sebehodnocení. Žáci jsou v tomto ohledu vedeni velice pečlivě. Každé pondělí si určí cíle na celý týden a v pátek poté věnují většinou 15-34 minut auto evaluaci. Žáci dostanou v pátek tyto cíle vytištěné a samy zaškrťávají, kde se na škále Ú-N nacházejí. Učitel si poté tyto listy vybere a sám je ještě doplní o svůj názor. Pak existují ještě měsíční sebehodnocení, kde se vyskytuje tzv. „AHA zastavení“, kde si má žák uvědomit, co se za daný měsíc naučil, co umí použít či čemu porozuměl. Dále je zde místo, pro to, co ještě potřebuje procvičit, v čem ještě nedosahuje takových výsledků, jako by si sám přál. Hodnotí se zapojení do práce skupiny, práce na maximum i včasné odevzdávání úkolů. Více si je možné prohlédnout formulář na týdenní cíle a sebehodnocení jejich zvládnutí, stejně tak jako měsíční sebehodnocení v příloze.

Žákovská portfolia

Jak řekl D. Graves: „*Jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních učitelů je naučit žáky, jak mají oceňovat svou vlastní práci a jak se z dosavadních kroků poučit pro budoucnost.*“ Jedním z těchto kroků může být i žákovské portfolio. Jakýsi soubor určitých materiálů podle jejich funkce. Přesnou definici potom dává Košťálová, Miková a Stang (str. 112, 2008). „*Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování*

¹ Například: Kolář, Šikulová, str. 81, 2009

vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti“

Portfolium může mít mnoho podob. Od hodnotícího přes sběrné portfolio. V portfolio mohou být založeny žákovy práce, projekty, všelijaké záznamy či komentáře od druhých lidí. Důležité ovšem je, aby zde byl viditelný posun žákovy práce. Informace poté mohou posloužit při hodnocení či sebehodnocení. (Ježová, 2009)

Klady související s hodnocením a sebehodnocením:

- Portfolia propojují výuku a hodnocení
- Všem stranám dává možnost sledovat žákův vývoj, případně nad ním vést diskuzi s oporou o názorné materiály
- učí žáky mít přehled nad tím, co již sami zvládli a kde ještě musí vynaložit úsilí – učí je tudíž sebe evaluaci a zodpovědnosti za vlastní práci
- stejně tak vede žáky rozpoznávat kvalitu vlastních prací
- pomáhá žákům identifikovat jejich vlastní pokrok
- působí pozitivně i strážce, kdy se dítě učí pracovat s chybou, obhajovat vlastní názor a budovat vlastní sebevědomí

Druhy portfolií

Aby portfolio dobře sloužilo svému účelu, musí učitel a žáci vědět přesná kritéria zařazování. Může být tříděno podle účelu shromažďování, podle konkrétní ukázky materiálů či podle toho kdo portfolio hodnotí. Lze nalézt mnoho třídění, v zásadě pak ale existují podle Donalda Gravse (1994) 3 typy portfolií: pracovní, dokumentační a reprezentační. Z hlediska hodnotící funkce je potom dobré tyto portfolia rozlišit dle formativního účelu, tzn. poskytování žákovi zpětnou vazbu v průběhu. Takové portfolia obsahují první verze, myšlenky a opravy. Dále poté podle sumativního účelu. Sem se zařadí dokumenty, které poslouží k závěrečnému hodnocení.

Využití portfolií na prvním stupni

První možností je tento postup, který uvádějí autoři v knize Školní hodnocení žáků a studentů (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Portfolia se zavádějí hned od začátku školní docházky v první třídě. Nejprve si děti na portfolia zvykají tím, že si pouze zakládají své práce do

„košílek“ - neboli euro obalů. V druhém ročníku již děti s pomocí dospělých své práce třídí z hlediska: líbí – nelíbí, povedlo se – nepovedlo se. Od třetího ročníku žáci rozdělují dokumenty podle kategorií a dopředu si zařazují hodnocení. Lze ale také dost dobře mít speciální hodnotící portfolio či sebehodnotící portfolio. To ale záleží na každém učiteli a jeho organizaci. Pokud je založeno vlastivědné portfolio je velice užitečné do něj zařazovat například projekty, které se v průběhu roku s dětmi dělají. Jelikož se v projektech berou věci do větších detailů, než by se normálně v hodině probralo, má žák možnost mít tento soubor pro svůj další budoucí rozvoj a může použít složku např. s Kelty na druhém stupni.

Vždy je dobré, aby se k pracím za určitý čas společně vrátili. Může se provést taková „inventura“, při které žáci nejprve sami glosují, ať již na barevné papírky, které se mohou vkládat do euro obalů či jen slovně hodnotí svůj postup a pak teprve učitel řekne, či napíše svůj názor. Záleží, v jakém ročníku se nacházíme. Každopádně pokud si již dá celá třída s portfolii práci, měla by se také využívat.

Dalším vhodným místem pro využití jsou konzultační hodiny. Nejlépe potom ty, které jsou prováděny i s žákem, jako de facto s hlavním aktérem celého procesu. Učitel, žák i rodič jasně vidí výsledky a učitel dokáže lépe sumativně zhodnotit žákův postup. První by mělo dostat slovo dítě, které má tu možnost ukázat svému rodiči, na co je hrdé. Poté zhodnotí, co by se ještě chtělo doučit. Nakonec by měla následovat diskuze učitele a rodiče/ů o tom, jakými kroky pomohou žákovi v jeho dalším posunu.

Posledním návrhem, který je zde zmíněn, je možnost pořádat tzv. „slavnosti učení“, při kterých žáci vystaví svá nejlepší díla z portfolií na přehlídce, pozvou rodiče, či jiné zainteresované osoby a připraví drobné pohoštění.

Kreditové hodnocení

Pokud nesouhlasíme ani s jednou cestou, která je nám nabízena širokou veřejností, musíme si vlastní trať prokopat sami. Tento přístup zvolila i ZŠ Noe, která svým způsobem vymyslela svůj systém hodnocení žáků. Je založen na kreditech neboli takových bodech, které žák dostává za svoji práci. Při hodnocení je vždy viditelné a znatelné, kolik žák mohl dosáhnout a kolik dosáhl. Vždy se tedy píšou čísla. Hodnocení je zaměřeno na pozitivní motivaci, tudíž nepíše se, kolik žák udělal chyb, nýbrž kolik kreditů žák za práci získal. Žák je veden k tomu, aby zbylé kredity vnímal jako něco, na čem ještě musí zapracovat a co ještě může zlepšit. Ví

tedy, že pokud z deseti získal šest, má ještě prostor pro zlepšení, nicméně udělal také kus práce. Dalším kladem je rozlišení malých a velkých prací a podle toho určení počtů kreditů. Protože v každém prvopočátku se musí vybrousit všechny detaily, tak i zde učitelka místní školy, Evženie Čermáková přiznává, že je občas těžké určit, kolik celkových kreditů učitel za práci zvolí. Existují zde ale limity, kolik celkových kreditů může vůbec učitel za práci určit.

Kredity se také v jednotlivých předmětech nesčítají. Jsou považovány spíše za jakýsi ukazatel na cestě dítěte za vytyčeným cílem. Výhoda tohoto systému pak spočívá v tom, že i dítě, které až těsně před vysvědčením pochopí určitou látku, má šanci, že v celkovém hodnocení bude tento výstup hodnocen písmenem A. Z pozice známek je toto nemožné, protože ať již učitel bere známky jakkoliv, vždy je nějakým způsobem musí zprůměrovat, a pokud se dítěti nedařilo a problém by pochopilo až ke konci, může mít možná dobrý pocit, ale výsledná známka bude stejně postihovat jeho práci za celé pololetí a nebude tedy nijak chvályhodná. Tím je kreditové hodnocení více motivační, objektivnější a přesnější.

V kreditovém stejně jako v například v čtyř-škálovém hodnocení se pracuje více se sebehodnocením. Žáci jsou zvyklí ohodnotit svoji práci na konci týdne ve stupnici - zvládá dobře, zvládá částečně, ještě mi to nejde.

Na konci roku poté podle získaných kreditů žák obdrží v jednotlivých výstupech, které jsou formulovány z ŠVP, finální hodnocení. To je udáváno v písmenech od A-D. Škola chce postihnout i hodnocení velmi nadaných žáků, proto může udělit i AA, což značí, že žák daný výstup ovládá nad očekávání. Není to tedy něco, co by rodič měl od žáka vyžadovat, nýbrž je tu prostor i pro ohodnocení velmi zářného a podařeného výkonu.

Další formy hodnocení

- neverbální – úsměv, gesto, dotyk (podání ruky)
- verbální – krátké slovní hodnocení
- oceňování prací žáka – výstavy, pověření náročnějším úkolem, nabídka k výběru, pověření vedení týmu
- kvantitativní hodnocení – výčet dobře splněných úkolů, vyjádření počtem bodů, procenty
- písemná a grafická vyjádření – charakteristika žáka, posuzovací škály, diagramy

- jiné – zastoupení učitele v určitých situacích, odměny (razítka, samolepky, kuličky, obrázky), ocenění třídy po vyučovací hodině

3 Hodnocení ve vybraných evropských zemích

Tato kapitola je zaměřená na některé odlišnosti v hodnocení ve vybraných evropských zemích, jako je Německo, Francie, Rakousko, Velká Británie a Nizozemsko. Je zde zmiňována proto, aby bylo možné náš systém porovnat a zamyslet se nad klady a zápory, popřípadě se nechat inspirovat.

Německo

Ačkoliv se v Německu používají známky, systém je od toho českého odlišný. Místní učitelé mají k dispozici šest stupňů a do druhého ročníku se hodnotí slovně.

Známka jedna (velmi dobře – sehr gut) se uděluje pro výkon odpovídající mimořádně požadavkům, pro nadstandardní výkon. Známka dvě (dobře - gut) poté pokud výkon zcela odpovídá požadavkům, ale není žádným způsobem nadstandardní. Pokud je žákův výkon uspokojivý a zhruba odpovídá požadavkům, uděluje se známka tři (uspokojivě - befriedigend). Dostatečně - ausreichend, neboli „za čtyři“ učitel může použít pro takový výkon, který má určité nedostatky, avšak stále se ještě neodchýlil od úplného nesplnění požadavků. Zbývají zde poslední dvě známky a to pět (mangelhaft) a šest (ungenügend). Pět znamená nedostačující a má být udělena, pokud žák alespoň prokazuje osvojení základních znalostí a je zde vidina, že svoje nedostatky v určité době odstraní, nicméně požadavkům zatím jeho výkon zcela jistě neodpovídá. No a konečně známka šest, nedostatečná, která poukazuje na velmi špatné osvojení základních znalostí. (Ziegenspeck, 2002)

Žáci se nemusí strachovat, že by hned v prvním ročníku propadli, nýbrž do druhého ročníku se postupuje automaticky. Ovšem hned od druhé třídy jsou selektováni do tříd podle výsledků. Hlavně matematika a jazyk se vyučuje v takto oddělených skupinách. (Alter, 2014)

Francie

Ve Francii je zase zajištěn automatický postup z primárního školství na sekundární, kde v prvních čtyřech letech žáci nejsou selektováni. Co se týče známek, učitelé mají možnost

vybírat z dvacetibodové stupnice. Pokud má žák méně než deset bodů, tak neprospěl. Hodnotí-li dle písmen pak je škála od A-E a rodiče jsou informováni podobně jako v České republice zápisem do žákovských knížek. (Alter, 2014)

Rakousko

Od první do třetí třídy se žáci hodnotí pouze ze spolupráce s druhými ve třídě a od čtvrtého ročníku se žáci podrobují písemným pracím. Ústně se ale na školách nezkouší a stupnice známek je stejná jako v České republice. Stejně jako v Německu, i v Rakousku je postup do druhé třídy automatický, ve čtvrtém ročníku musí poté učitel informovat rodiče ohledně možného postupu jejich potomka na střední školu. Po několika týdnech jsou zde žáci rozděleni do stejné prospěchové skupiny v předmětech matematika, němčina a cizí jazyk. Jinak pracují všichni v prospěchově heterogenních skupinách. Jelikož i Rakousko se setkává s určitou mírou přistěhovalectví, základní školy organizují s žáky, s jiným než německým mateřským jazykem, pomocné kurzy.

Velká Británie

V závěru z každé etapy (I etapa: 5-7 let, II. Etapa: 7-11 let, III. Etapa: 11-14 let) může učitel ve Velké Británii srovnat výsledky svých žáků s výsledky, které nabízí národní kurikulum. Prostřednictvím tohoto kurikula jsou pomocí testů také žáci zkoušeni a hodnoceni. Na konci každého roku píšou testy, které se hodnotí písmenky.

Postupy hodnocení pomáhají různými způsoby:

1. didaktické testy pomáhají rozhodnout, jakým směrem by se měla vést dále výuka a sledovat pokrok žáka
2. hodnotící informace o prospěchu na národní úrovni
3. sumativní testy poskytují údaje o prospěchu žáků

(Alter, 2014)

Nizozemsko

V Nizozemí je ze zákona nařízeno nastoupit do školy od pátého roku života dítěte, v praxi je ale běžně používán model nástupu od čtyř let, s tím, že zařízení fungují více jako mateřská škola a dítě se seznamuje s novými povinnostmi postupně jen několik dní v týdnu. Zajímavostí je, že nástup do školy je považován jako určitá slavnost a koná se okamžitě po jeho narozeninách, tedy klidně i v polovině školního roku.

Co se týče evaluace, každé dítě musí obdržet za školní rok minimálně jedno vysvědčení. Každá škola si poté volí jiné formy hodnocení, může se jednat o známky, body i slovní hodnocení.

Ze základní školy na střední se zde přestupuje, když je žákovi dvanáct let. Na střední školy se nedělají přijímací řízení, ale žáci plní tzv. CITO testy, které měří žákovu schopnost orientovat se v oblastech matematiky, jazyka, studijních předpokladů a volitelně v sociálních a environmentálních znalostech. Podle výsledků těchto testů dostane žák doporučení k výběru střední školy. (government, 2014)

V Nizozemsku používají desetistupňovou škálu, kde 10 je nejvyšším možným bodem (známkou), kterého může žák dosáhnout. Na některých školách je poté využíván normativní přístup hodnocení, který srovnává jedince ve třídě. To znamená, že nejlepší výsledek dostane ten, kdo je nejlepší ve třídě či v dané skupině. Ostatní se řadí podle něj.

4 Metodologie práce

Charakteristika výzkumného šetření

V praktické části jsem se zaměřila na konkrétní zkušenosti s různými formami hodnocení na základní škole. Mým cílem bylo zjistit autentické názory učitelů, kteří s daným hodnocením pracují a poté ověřit tyto jejich postoje u žáků, kteří jsou tímto hodnocením vedeni. A tím nabýt objektivnější pohled na otázku jednotlivých hodnocení.

Cíle pedagogického průzkumu a výzkumné otázky

Cíl tohoto pedagogického průzkumu je uvést přímé zkušenosti učitelů s daným hodnocením, zobrazit jejich klady a zápory tak, aby si každý mohl utvořit představu, jestli by takový to typ byl vhodný i pro něj. Systematicky objasnit určité konkrétní oblasti v hodnocení jako je motivace, porozumění, schopnost se sebehodnotit a podobně u obou hlavních objektů edukační reality – učitele i žáka.

Výzkumné otázky:

- Jak vidí žáci a učitelé otázku spravedlnosti v jejich hodnocení?
- Jakým způsobem je prováděna zpětná vazba?
- Jak vnímají žáci a učitelé motivační aspekt daného hodnocení?
- Jak nakládá dané hodnocení s oblastí sebe evaluace?
- Jaké jsou hlavní klady a zápory daného hodnocení z pohledu učitelů a žáků?

4.1 Použité metody

Pomocí dotazníků jsem zjišťovala postoje žáků a pomocí rozhovorů názory učitelů. Dotazník jsem zvolila pro lepší přehlednost a racionálnost a vyšší počet dotazovaných osob. Naopak rozhovor jsem shledala jako vhodnější pro učitele z hlediska lepší možnosti rozvést více

odpovědi na mé otázky. Jedná se tedy o kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu. Dotazníky jsou vyhodnocovány kvantitativně a rozhovory kvalitativně.

Jak je již výše zmíněno, u učitelů byl zvolen rozhovor. Rozhovor polo strukturovaný ve smyslu, kdy otázky byly předem připravené, ale účastník mohl volně odpovídat. V rozhovoru se objevují otázky otevřené i polo uzavřené. Tři z čtrnácti otázek jsou poté otázky dichotomické neboli uzavřené. Respondenti mohli volně hovořit a pořadí otázek bylo pozměněno pouze v odůvodněných situacích. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté přesně přepsány. Všichni účastníci rozhovoru s nahráváním souhlasili. Účastníci průzkumného šetření byli předem seznámeni s účelem tohoto procesu a ujištění o anonymizaci jejich jmen i osobních dat. Prostředí bylo vybráno, aby se účastník interview cítil dobře a atmosféra byla přátelská.

Kritéria pro výběr respondentů pro rozhovor byla následující. Osoba má zkušenost s daným typem hodnocení a sama je využívá. Osoba praktikuje ve své školní praxi jiný typ hodnocení než jakýkoliv jiný respondent v této práci. Respondent je povoláním učitel a vede třídu, či skupinu žáků, u které je možné provést dotazníkové šetření. Kritéria pro výběr respondentů pro dotazník se poté odvíjí od kritérií pro rozhovor. Žáci jsou pod vedením učitele, který ve třídě, či skupině praktikuje danou formu hodnocení, jsou schopni číst, psát, a tedy vyplnit dotazník.

Jako hlavní výhody rozhovoru nebo interview jsou uváděny: příležitost osobního kontaktu s dotazovanou osobou, větší svoboda v kladení otázek a možnost žádosti do upřesnění odpovědí. (Křováčková, Skutil, 2006)

4.2 Výzkumný soubor

Dohromady se průzkumu účastnilo 74 žáků a 5 učitelů. Devět žáků z třetí třídy, kde se hodnotí pomocí kreditů. 16 žáků ze třídy čtvrté, kde jsou používána čtyři písmena. Dále 27 žáků ze školy v Nizozemí, kde učitel používá deseti stupňovou škálu. 14 dětí ze třídy se slovním hodnocením a nakonec 8 žáků ze třídy se známkami.

Pro svůj průzkum jsem zvolila následující školy:

- ZŠ Mikulovice - Mikulovice

- ZŠ Noe - Pardubice
- Schola Europaea – Bruxelles III
- St. Maartensschool – Den Haag

Charakteristika škol

Školy byly vybrány na základě těchto kritérií. Škola ve svém hodnocení používá netradiční přístup, jiný než klasické známkování, i když to je do průzkumu zařazeno také. Jednak z důvodu přehlednosti a jednak pro možnost porovnání. Další položkou byla dostupnost školy a možnost provedení průzkumného šetření. Celkem bylo vybráno 5 různých typů hodnocení na 4 různých školách: ZŠ Mikulov, kde se klasifikuje pomocí známek, kreditové hodnocení v ZŠ Noe v Pardubicích, kde se rozhodli pro vlastní systém klasifikace pomocí kreditů od třetí třídy. V první a druhé třídě se poté na této škole hodnotí pomocí slovního hodnocení. Třetí školou byla poté Schola Europaea III v Bruselu, která provádí hodnocení pomocí čtyř škálové stupnice pomocí písmen a konečně čtvrtou školou byla St. Maartensschool v Den Haagu, která má k hodnocení desetistupňovou škálu.

ZŠ Mikulovice

Na stávajícím místě funguje škola v Mikulově, malé vesničce kousek od Pardubic od roku 1879. Škola vzhledem ke své pozici často měnila svoji velikost a počet tříd. Často byla školou malotřídní. Škola vyučuje ve všech ročnících podle vzdělávacího programu „Společně za poznáním“.

ZŠ Noe

Pardubická škola, která zahájila svoji výuku roku 2011 a každý rok připojuje jeden nový ročník. Škola je založená na křesťanských zásadách a zaměřuje se na nové metody výuky. Anglický jazyk zde mají od první třídy. Používá týdenní plány, slovní hodnocení v první a druhé třídě a pomocí kreditů od třídy třetí. Dále pak např. ranní kruhy, které občasně slouží k sebehodnocení.

Schola Europaea Bruxelles III

Jedna z evropských škol, která má i českou sekci a vyučuje podle českého kurikula, i když některé prvky mají přizpůsobené požadavkům svých zákazníků – rodičů. Škola samotná se

skládá ze 7 sekcí. České, Francouzské, Anglické, Nizozemské, Španělské, Řecké a Německé. V české sekci je na prvním stupni v každém ročníku otevřena jedna třída. Hodnotí se zde podle čtyř písmenkové stupnice. Viz výše. Škola dbá na vysokou znalost jazyků, sebehodnocení a multikulturní výchovu.

St. Maartensschool

Holandská základní škola, situovaná blízko města Den Haag. Škola má dlouhou tradici a ve svých třinácti třídách vyučuje podle holandského kurikula. Hodnocení je zde na desetistupňové škále.

5 Analýza a interpretace

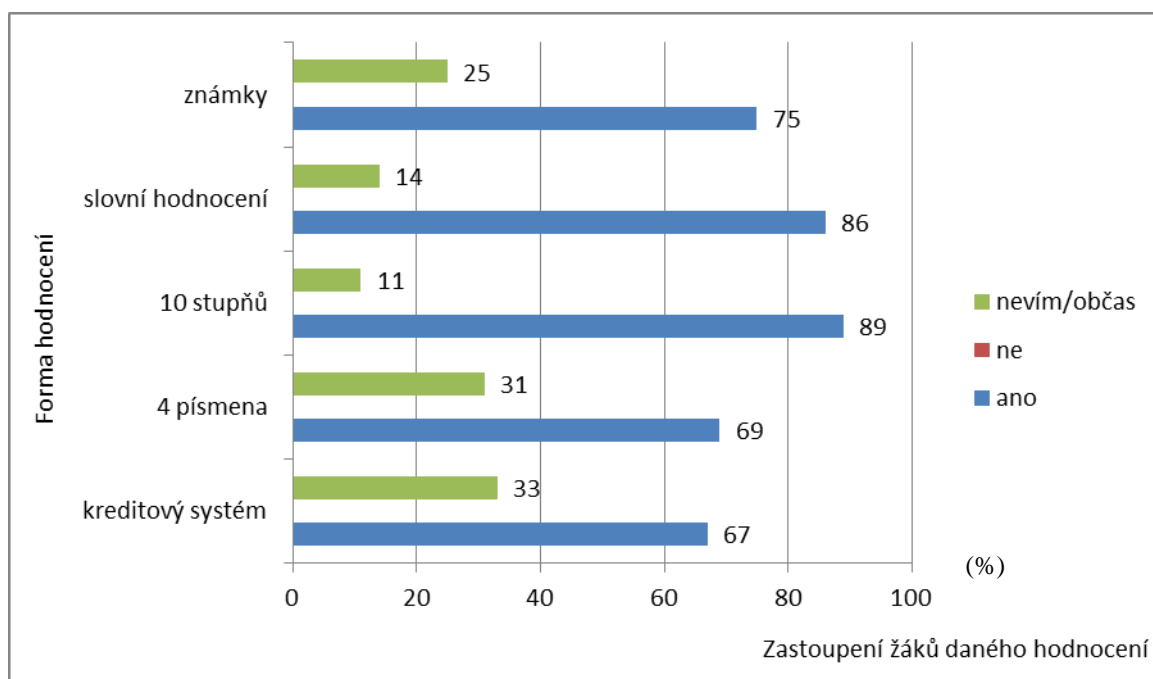
5.1 Dotazníkové šetření

V prvních otázkách jsem se dotazovala, jestli hodnotí paní učitelka ještě nějakým jiným způsobem? Např. razítka, samolepky apod.? Jak?

Tab. 1- Jiné hodnocení

Kredity	písmenka	10 stupňů	Slovní hodnocení	známky
razítka, samolepky, smajlíci	samolepky, razítka	samolepky, slovní pochvala, razítka, křížky a zátrhy	razítka, samolepky, smajlíci	

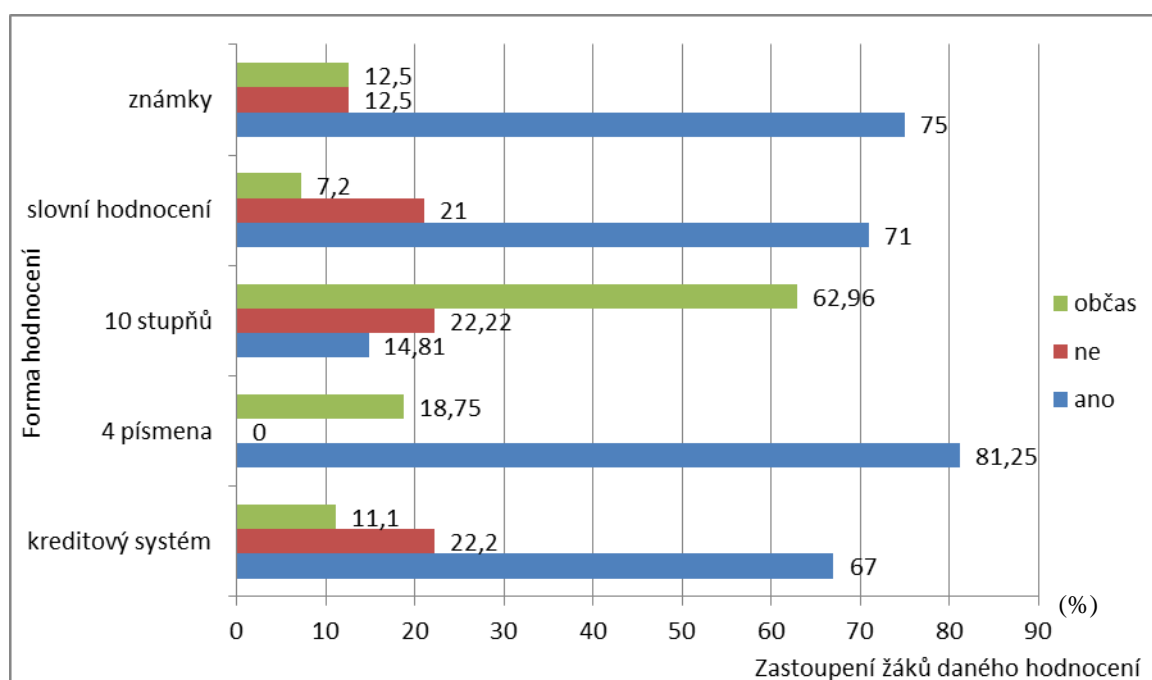
Otázka spravedlnosti v edukačním procesu



Graf 1 – Otázka spravedlnosti v edukačním procesu

V této otázce jsem zjišťovala, jestli přijde žákům jejich hodnocení spravedlivé. Z grafu vyplývá, že nejvíce spravedlivé je podle nich hodnocení desetistupňovou stupnicí. Je zajímavé, že žádný žák ani u jednoho typu hodnocení nezapsal, že by bylo hodnocení vyloženě nespravedlivé. Je překvapující poměrně velké procento, které se objevilo u kladné odpovědi při známkování. Hodnoty jsou také jistě dány osobou daného učitele.

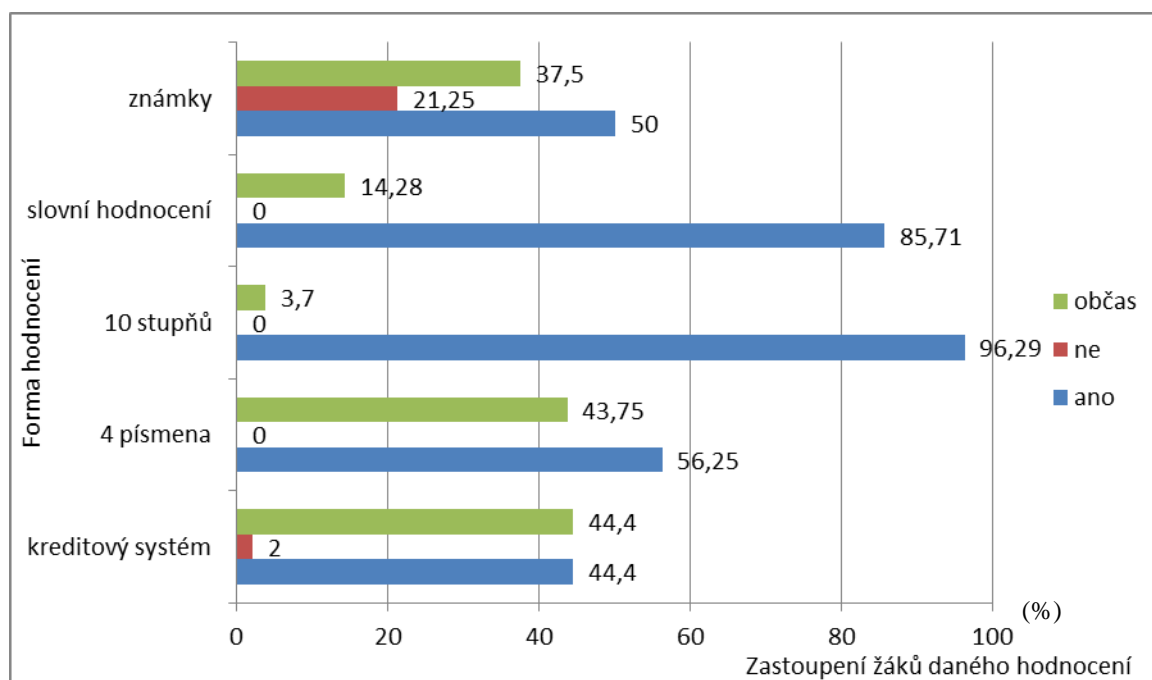
Míra informovanosti žáků, v čem jsou hodnoceni



Graf 2 - Míra informovanosti žáků, v čem jsou hodnoceni

Víš za, co jsi přesně hodnocen? Aneb dokáže znak v hodnocení popsat správně realitu? Nejvíce si v tomto ohledu pochvalují hodnocení žáci na Evropské škole, kde se hodnotí dle 4 písmen s kombinací se slovním hodnocením, a proto je lehce odůvodnitelné, že žáci také vědí, co a za co jsou přesně hodnoceni. Nejméně poté to tuší žáci z nizozemské třídy, kde má učitel k hodnocení desetistupňovou škálu, kteří uvedli, že „občas“ to ví 63% z dotazovaných 27 žáků této třídy.

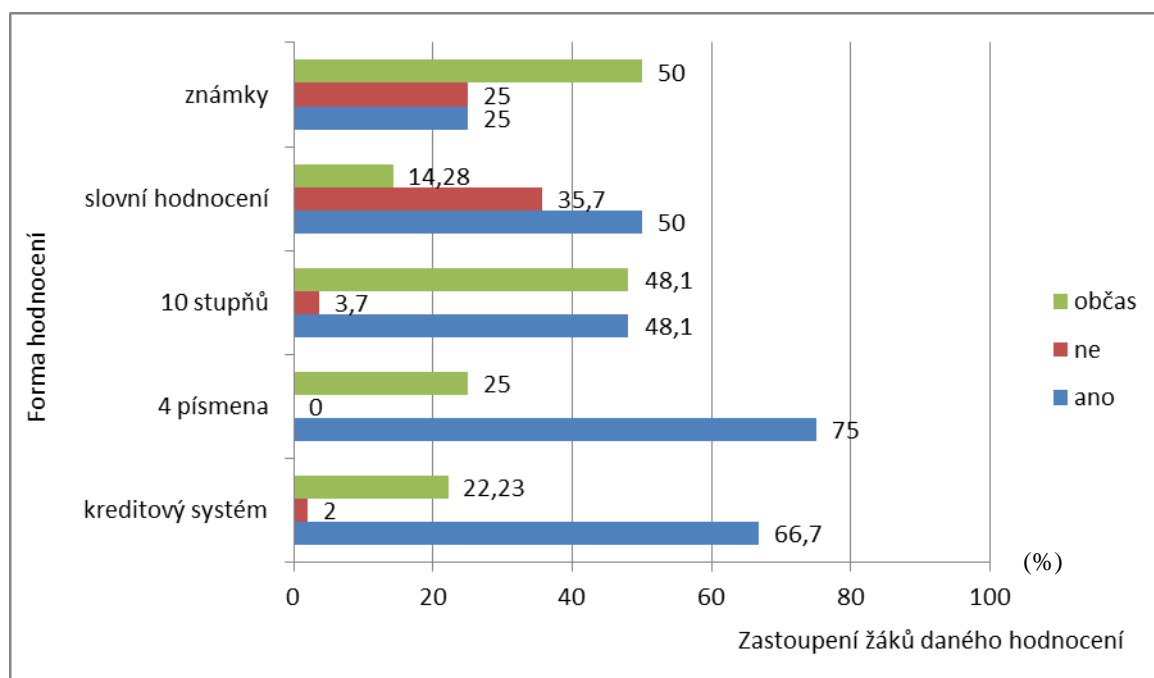
Rozpoznatelnost chyb



Graf 3 – Rozpoznatelnost chyb

Na otázku, pokud žáci dokáží zjistit podle hodnocení, kde dělají chyby, odpověděli nejpozitivněji žáci z Nizozemí, tedy s 10 - i stupňovou škálou a žáci se slovním hodnocením, naopak nejméně to dokáží vysledovat žáci s klasickým známkováním. V Nizozemské třídě je to nasnadě vysvětlit přístupem učitele, který věnuje žákům podstatný čas na rozebírání chyb a poučení se z nich, či hledání dalších cest. Naopak největší procento záporných odpovědí se objevilo u známek.

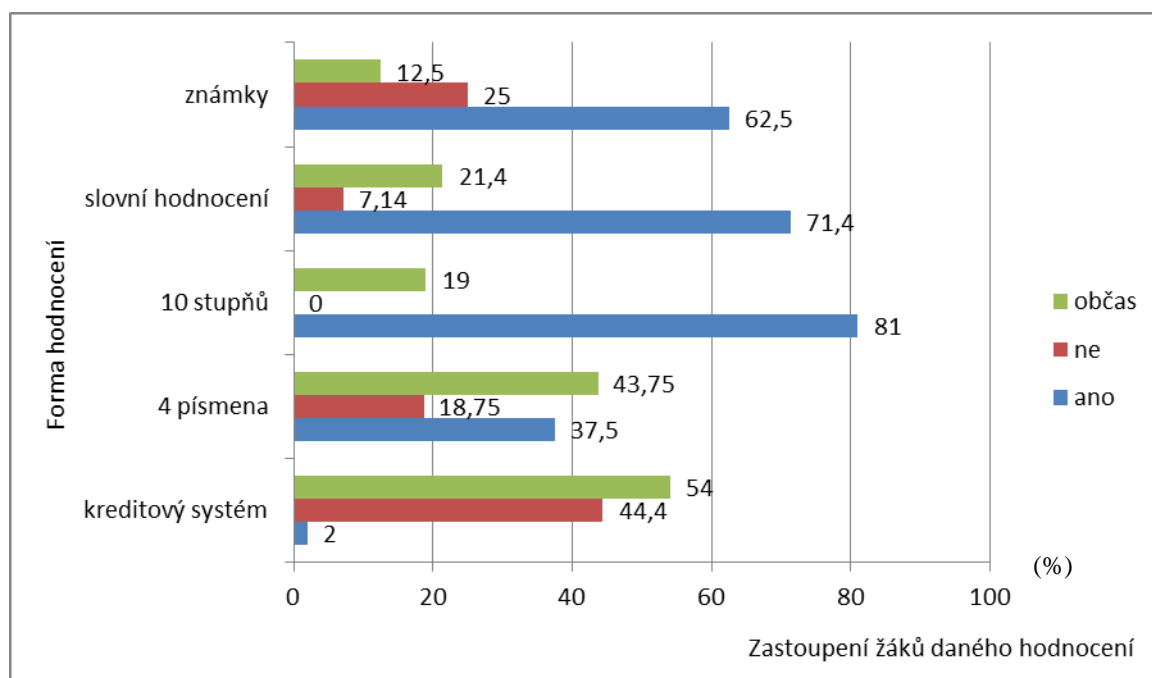
Otázka motivace



Graf 4 – Otázka motivace

Co se týče motivace a zdali žáky motivuje, když jsou hodnoceni, bezkonkurenčně vyhrál Brusel (75%) a jeho čtyř písmenná skladba. Hned za Bruselem stojí kreditový systém, který se se svými 67% staví na druhé místo. Naopak nejhůře dopadlo známkování, kde se k této variantně přiklonilo 25%, což ale tvoří stejné procento jako počet respondentů, kteří známkování hodnotí z tohoto hlediska kladně. V této oblasti 50% z dotazovaných u známek uvedlo, že je hodnocení motivující „občas“, což je snadno vysvětlitelné. Znamky motivují, pokud jsou dobré, pokud ne, pak logicky motivovat nebudou.

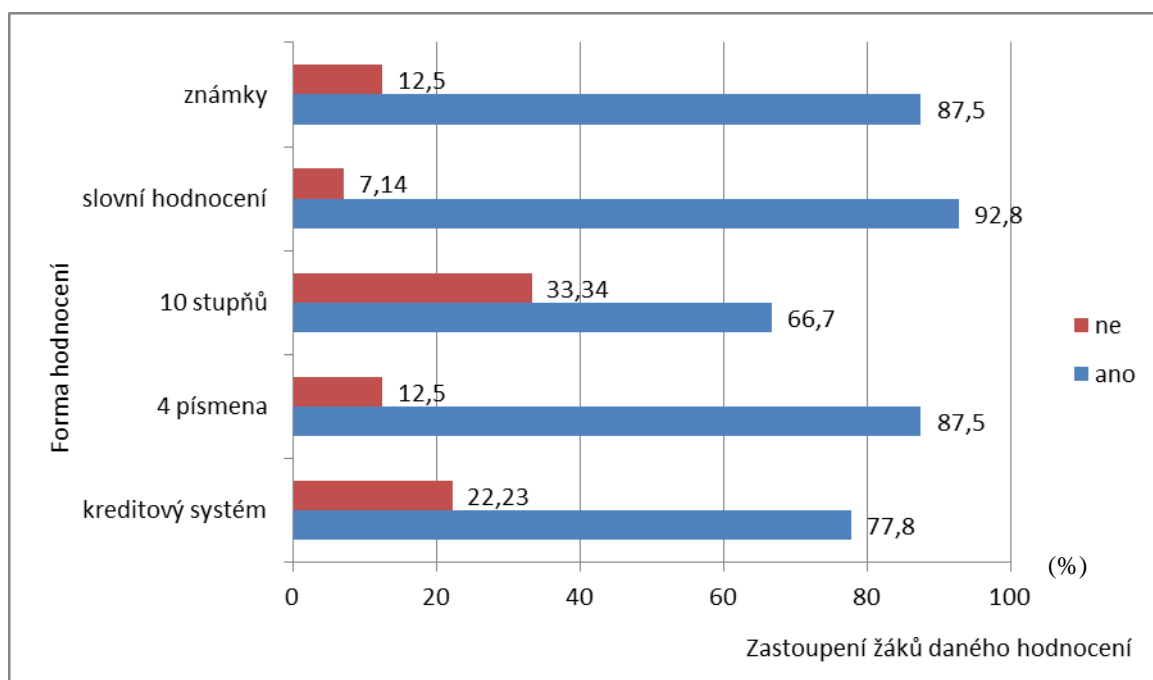
Sebehodnocení



Graf 5 – Sebehodnocení

Parametr sebehodnocení poté dopadl velice zajímavě a nečekaně. Tam, kde jsem očekávala vzhledem k vedení žáků a výuce, že žáci odpovědí pozitivně a budou si myslet, že se dokáží dobře ohodnotit, tam dopadly výsledky velice negativně. Ať se již jedná o kreditové hodnocení, kde se každý týden stejně jako v Bruselu provádí podrobné sebehodnocení a děti jsou na tento způsob navyklé, respondenti odpověděli, že se umí ohodnotit pouze občas – kreditový systém z 54% a Evropská škola s písmeny 44%. Což může vycházet také z předpokladu, že vidí situaci čistě realisticky. Nejvíce se umí podle grafu sebe - ohodnotit žáci z Nizozemí, což mě nijak neudivuje, protože jsou k tomu jednak velice vedeni a jednak to mají velmi zažité ve své charakteristice osobnosti, čemuž napomáhá i jejich neoblomné sebevědomí.

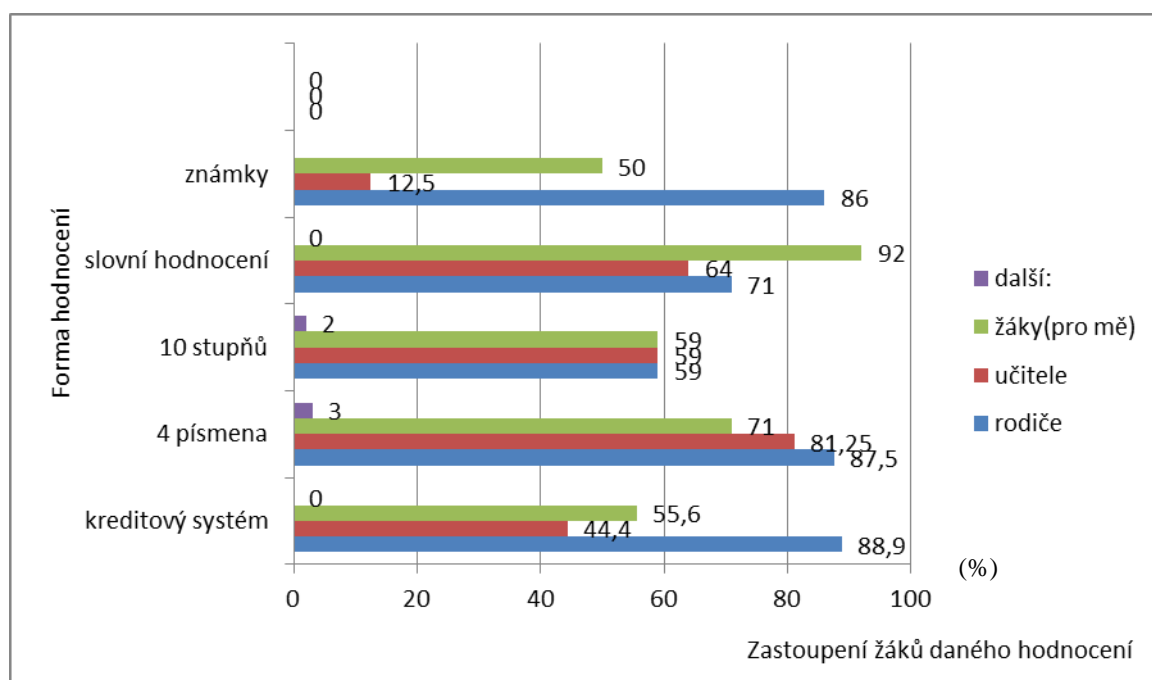
Pravidla hodnocení



Graf 6 – Pravidla hodnocení

Na otázku, jestli žákům paní učitelka vysvětlila, podle jakých pravidel se hodnotí, odpověděli povětšinou všichni respondenti kladně. Nejvíce procent poté získalo slovní hodnocení a na druhém místě se umístily známky a čtyř písmenková klasifikace. Tento typ otázky jsem zařadila, abych zjistila, že žáci svému hodnocení rozumí a ví, co jaká značka znamená. Což se vesměs potvrdilo. Žáci se jeví jako informovaní účastníci hodnotícího procesu. Malý počet procent u Nizozemských deseti stupňů si vysvětlují i jazykovou bariérou.

Hodnocení je důležité pro:



Graf 7 – Hodnocení je důležité pro...

Hodnocení je důležité pro rodiče, učitele, žáky nebo pro ještě někoho jiného? Na to respondenti odpověděli následovně. Bylo samozřejmě možné zaškrtnout více variant. Z grafu lze vyčíst, že u známkování se děti této třídy učí zejména pro rodiče. U slovního hodnocení to dopadlo povzbudivěji, vyhráli žáci, neboli učím se sám pro sebe, ale rodiče zůstávají s učiteli v těsném závěsu. Co se týče žáků z Nizozemí, tak tam se výsledky až podivuhodně vyrovnaly. Jeden respondent vtipně doplnil, že se učí pro svoje „vrienden“, což jsou přátelé. Co se týče Evropské školy a jejich písmen, tak tam žáci považují hodnocení důležité také hlavně pro rodiče a učitele, stejně tak u kreditů, kde ale rodiče také převažují. Tato otázka však může být velice subjektivní a její výpovědi jsou dle mého názoru hlavně pro zajímavost. Záleží totiž na každé rodině a učiteli, jak se k této otázce dlouhodobě postaví. Nicméně je dobré si z ní odnést ponaučení, že je velice vhodné žákům od mala vštěpovat, že se učí sami pro sebe, nikoliv pro učitele či rodiče, kterým možná mohou udělat radost, ale by měla převažovat vnitřní motivace.

Tab. 2- Oblíbené aspekty v hodnocení

kredity	4 písmena	10 stupňů	Slovní hodnocení	Známky
Nevím. Vše. Někdy mám dobré kredity – výsledky, což mě motivuje	Učitel najde chybu. Nic. Písmenka, že to nejsou 5/10... Písmenka, protože to jsou počátky slov: Ú-úplně, O-ovládám, č-částečně, N-neumím. Že to jsou jen 4 písmenka Dobře z toho chápu, které učivo umím.	Vím přesně, jakou mám cifru. Vím, kde mám chybu. Učitel mi dá tipy. Je to vždycky číslice.	Líbí se mi, že do poslední chvíle nevím, jak to dopadne. Je to spravedlivé.	Je mírné, nestresuje.

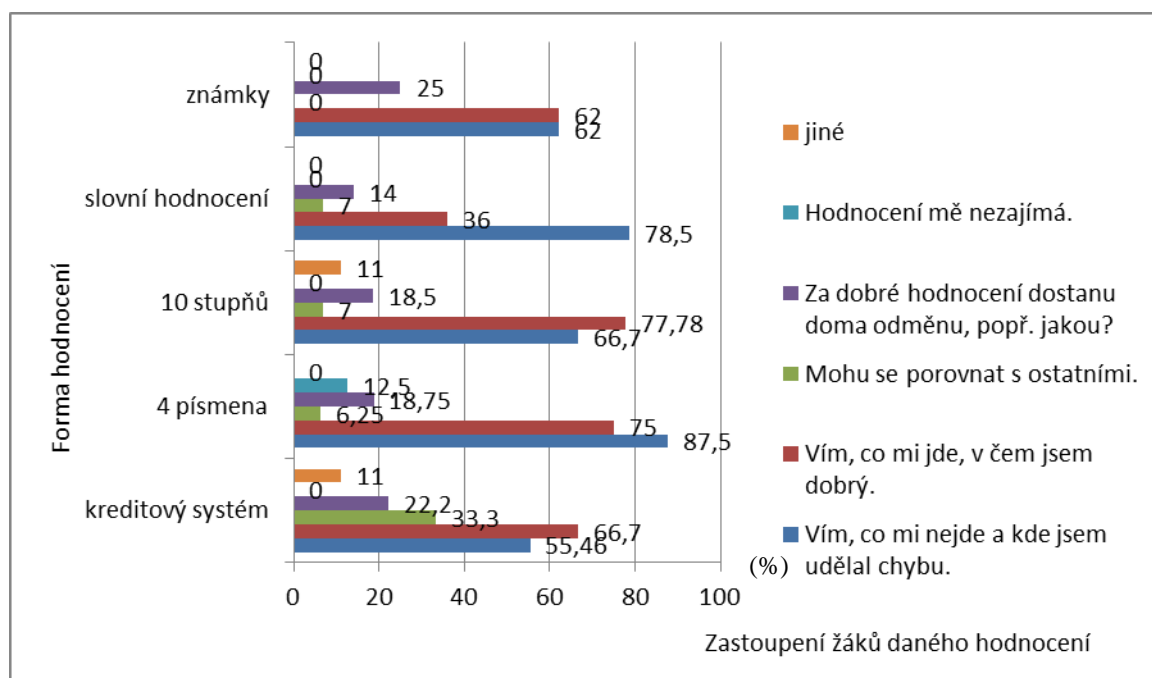
Co se ti na tomto hodnocení líbí/nelíbí? Zněly dvě otázky, se kterými měli žáci asi největší potíže. Některé odpovědi jsou ale přesto překvapivé. Jako např. že známky nestresují. Což ale může být také dáno jak učitelem, tak dobrým prospěchem daného respondenta.

Tab. 3- Co se ti na tomto typu hodnocení nelíbí?

kredity	písmenka	10 stupňů	Slovní hodnocení	Známky
Nevím. Nic.	Nic.	Stává se to těžké.	-	-

Jaké by bylo ideální hodnocení pro tebe? Na tuto otázku všichni respondenti odpověděli, že jsou spokojeni s tím, co mají. Nikdo by kromě Bruselu nechtěl měnit. Tam se objevily hlasy pro body a známky. Tento fakt si vysvětlují z neznalosti dětí ohledně struktury a nabídky hodnocení. Bruselské děti se občas setkaly s jiným typem hodnocení, vzhledem k tomu, že do této školy přišli z jiných škol, tudíž mají možnost samy porovnat.

Na hodnocení je nejdůležitější



Graf 8 – Na hodnocení je nejdůležitější

Na hodnocení je nejdůležitější: (možné více variant). Na tuto otázku převážná většina dotazovaných volí buď odpověď: „vím, co mi nejde a kde jsem udělal chybu“ nebo „vím, co mi jde a v čem jsem dobrý“. Tato pozitivnější varianta zvítězila u kreditového systému a deseti stupňové škály. Pokud se jedná o odměny, žáci pak psali zejména peníze, hračky, ale i například pochvalu. Za položkou „jiné“ se toho obvykle mnoho neskrývá, nýbrž dva žáci z nizozemské školy napsali: Jsem na sebe pyšný, jsem rád, čeho jsem dosáhl a můžu se poučit z toho, co jsem udělal špatně.

5.2 Rozhovory

Druhá část výzkumu se týká rozhovorů s učiteli, kteří mají přímou zkušenost s daným typem hodnocení. Respondentů je pět a všem byly položeny tytéž otázky. Rozhovor byl polo strukturovaný. Otázky jsou pevně dané, ale pokud to situaci vyžadovala, položila jsem doplňující otázky. Občas se informace v odpovědích prolínají.

Pro přehlednost jsem respondenty okódovala dle jejich nosného hodnocení.

Z = známky, S. H. = slovní hodnocení, 10 S. = hodnocení používané v Nizozemí, 4 P = 4 písmena, K = kreditový systém.

V prvních dvou otázkách jsem se tázala respondentů, kterou formu hodnocení učitelé využívají a zdali bylo určené školou. Co se týče nových forem hodnocení, se kterými jsem se během psaní této diplomové práce setkala, tak častokrát to jsou nové systémy vytvořené právě na základě specifických potřeb škol a dlouhodobé snahy postihnout všechny klady a naopak omezit zápory daných forem.

K takovýmto systémům se řadí z řady dotazovaných hlavně kreditový systém. Kde respondent K vysvětluje: *„přistoupili jsme právě k němu, protože jsme hledali co nejobektivnější hodnocení. Já jsem hodnotila do druhé třídy slovně a pak jsme cítili v té třetí třídě, že už děti potřebují něco, co jím více určí, jak na tom jsou, co jim přesně označí, jak si přesně stojí ve své práci. A začali jsme známkovat, ale ve čtvrtletí jsme zjistili, že nám známky nevyhovují, protože nemohou postihnout úplně tu škálu, kterou potřebujeme. Je to jedna až pět, což je strašně malá škála. A i když tam nějaké mínusy člověk může dát, tak pořád to není přesné označení, protože jiná jednička je za celo-hodinovou práci a jiná jednička je za pětiminutovku a to jsme chtěli rozlišit. Takže jsme začali uvažovat a hledat v jiných školách a v jiných zemích, jak tohle řeší a chtěli jsme najít nějaký způsob, který by pomohl co nejvíce definovat práci dítěte.“* Stejně tak i respondent 4 P vypovídá o kreativním přístupu k vytvoření nových škál: *„popis těch škálových bodů jsme si zde vytvořili pomocí kolegyně Jany Kralochvílové, která učí na pedagogické fakultě v Brně, a která se sumativním a formativním hodnocením dětí dlouhodobě zabývá“*. U ostatních forem bylo hodnocení předem určené školou.

K této otázce byla určená také podotázka, u které mě zajímalo, pokud bylo hodnocení určené školou, jestli vyhovuje i danému učiteli. U hodnocení, kde si respondenti systém sami

vytvořili, byli i logicky odpovědi pozitivně laděni, ale i ostatní respondenti se shodli na faktu, že jim zrovna to hodnocení, které provádějí, vyhovuje.

4P: *„Do určité míry vyhovuje, protože rodiče v něm vidí to tradiční české hodnocení jedna, dvě, tři, čtyři ... Co je pro mě důležité, že dětem k tomuto hodnocení dávám většinou nějaké slovní vyjádření.“*

Respondent K zmiňuje zejména pozitivní aspekt v kreditové hodnocení, které se nezaměřuje na chyby, ale na dobře zvládnutou část a větší škálu: *„mám pocit, že můžu opravdu spravedlivě posoudit výkony dětí. Jednak i na vysvědčení, že tam nedám buď jedničku, nebo dvojku za češtinu, když vlastně ta škála je daleko širší, ale můžu posoudit, co opravdu zvládá dobře nebo co zvládá částečně a myslím, že je to pak přehlednější i pro dítě i pro jeho rodiče ... A je to taky pozitivní hodnocení... není to má 4 chyby, ale má tam šest z deseti, takže působí to pozitivněji i pro to dítě.“*

U známek potom respondent zmiňuje: *„To je tady taková tradice. Celkem mi vyhovuje.“*

Klady a zápory:

Z analýzy otázky: *(Jaké vidíte klady a zápory?)* můžeme vyčíst mnohé informace.

U známek vidí respondent klady v menší práci než v porovnání např. se slovním hodnocením. Navíc dodává: *„každá práce se nedá ohodnotit slovně“*. A ve větší frekvenci informovanosti rodičů: *„rodiče jsou informováni dennodenně u cvičení“*. Nevýhody poté vidí v neobjektivnosti a zaměřenosti na výkon: *„sbírají jedničky a počítají, kolik jich mají, např. už mám 257 jedniček“*.

U slovního hodnocení vidí respondent výhodu v možnosti dát podrobnější zpětnou vazbu dítěti a jako zápor zmiňuje větší pracnost.

V Nizozemí se pak zaměřuje respondent hlavně na zpětnou vazbu po testu a rozebírání chyb: *„you discuss what was wrong, what was right and you would discuss it with the child and you analyze it and then you can make your own program. For example child XX got 8 items wrong, so he had to do another kind of Math than the other child“*.

Co se týká hodnocení pomocí písmen, tak respondent vidí jako nevýhodu, že: *„tato škála je omezená tím, že jsou tam jenom 4 body. Kdybychom mohli mít škálu deseti bodovou, tak bych*

dokázala jemněji zachytit postup dětí. A pochopitelně v kombinaci s tím slovním hodnocením je to poměrně náročné na čas.“ Jako klady naopak zmiňuje dobrou kombinaci přehlednosti písmen a dobré postižení detailů slovním hodnocením.

U kreditového hodnocení vyplývá, že respondent vidí klady hlavně v pozitivnosti hodnocení.

K: *„Je to jako když si člověk řekne, že má půl nádoby naplněné, tak si může říct, že ta nádoba je poloprázdná anebo poloplná. A je to pořád to samé. Záleží, jak se to vlastně řekne a poloplná je pozitivnější než když se řekne poloprázdná, že jo? To samý je u toho známkování, že ty děti povzbudí spíš: „dobrý, získal jsem šest bodů, ale mohl jsem získat deset, příště se musím více snažit a podaří se mi získat o jeden dva body víc, nebo třeba plný počet.“*

Negativum vidí, zejména v začínajících problémech, které se týkají hlavně určení spravedlivého počtu kreditů za určitou práci. *„Na jednu stranu je to výhoda, že si může učitel variabilně určit počet a na druhou stranu to chce ale moudrost. Trochu se to koriguje tím, že jsme si řekli, že maximum bude třicet kreditů, abychom opravdu nešli do nějakých vysokých čísel, takže těch třicet kreditů je už za celo-hodinovou práci.“*

sebehodnocení žáků

V otázce (Má tento typ hodnocení nějaký vliv na sebehodnocení dětí) odpověděli všichni respondenti kladně, ale je zajímavé pozorovat z jakých důvodů, tuto odpověď uvedli.

Z: *„Možná protože se tak porovnávají mezi sebou, jak jim to jde. Dříve jsem dělala, že si sami vyhledali v řádce nejlepší písmenko a podle toho si dali smajlíky.“*

S. H: Dítě se umí lépe sebe ohodnotit, protože: *„tam jsou ty věty, kterým rozumí, na základě čeho já je hodnotím“*. Jinými slovy, pokud se hodnotí slovně, má dítě možnost pochopit podstatu, co učitel vlastně hledá a hodnotí. Je potom také lépe schopno formulovat věty ohledně sebe samého, protože se má, o co opřít.

10 S. Sebereflexe a poučení z chyb poté zmiňuje i respondent 10 S: *“They have to learn to look at their work and see the feedback on themselves, what I have done wrong and why is it wrong.“*

4 P: : Respondent č. 4 zmiňuje hodnotící knížky a sebehodnocení za celý týden: *„pracujeme každý týden s dětmi s tzv. hodnotícími knížkami, kde si děti na každý týden, uvádějí týdenní plán, co budeme probírat dělat, co je důležité. Na konci týdne, v pátek, věnujeme vždy asi 20*

minut tomu, že se děti hodnotí na té samé škále s těmi samými písmeny, jako se potom třeba objevuje i na vysvědčení. Plus s dětmi rozebíráme, co jim šlo a nešlo“.

K: Žáci se hodnotí pravidelně každý týden pomocí týdenních plánů a výstupů. „Z češtiny, matematiky, prvouky, z těch základních předmětů a to, na co jsme se v tom aktuálním týdnu nejvíce zaměřili, co jsme nejvíce probírali, procvičili, tak z toho oni vlastně si dělají sebehodnocení a označují si buď: zvládá dobře, zvládá částečně, ještě mi to nejde. Takže si označí smajlíka nebo kolečko podle toho, jak se vidí v tom určitém výstupu. Řekla bych, že ty mí třetíci jsou už zvyklí“ Co je zajímavé, tak respondent zmiňuje paralelu mezi formou hodnocení a sebehodnocením žáků: „uvědomila jsem si, když jsme začali známkovat, že začali mít problém se sebehodnocením, protože měli strach, že by jim to mohlo ovlivnit špatně známku. Jakmile jsme slovně hodnotili nebo přešli zase ke kreditům, tak tenhle strach úplně spadnul a bylo to zase bez problémů“.

Co se týče objektivity sebehodnocení, je zajímavé, že české děti mají sklon sebe samy podhodnocovat. Pokud se ale se sebehodnocením pracuje systematicky, dítě se tuto schopnost naučí a ve výsledku to může být i dobrý faktor pro učitele. Čímž, se zabývá následující otázka (Přihlížíte ve vašem hodnocení k vlastnímu hodnocení žáka?) Z okruhu těchto pěti respondentů na tuto otázku odpověděli jen dva pozitivně. A to kreditové a čtyř písmenové. Ostatní nepřihlíží. Asi nejlépe se umí sebe ohodnotit podle výpovědi respondentů žáci čtyř písmenkové stupnice.

K: „Děláme i takové čtvrtletní výstupy z těch základních předmětů. A oni si tam nejdříve udělají svoje sebehodnocení. Maximum v každém výstupu je pět kreditů a oni se ohodnotí, jak si myslí, že si na tom v tom určitém výstupu stojí a pak vlastně v dalším sloupečku jsem hodnotila já, jak to vidím a opravdu až na výjimky se většinou hodnotili docela přísně.“

4P: „Určitě a velmi často se stává, protože my to s těmi dětmi děláme už od první třídy, že ony velmi rychle dojdou k tomu, že se dokáží sebe ohodnotit i tak, jak je vidíme my učitelé.“

Typ žáka a vztah mezi žákem a učitelem

Z rozhovorů vyplynulo, že zejména pro slabé děti je velmi vhodné čtyř písmenkové a kreditové. U písmen je také důležité, že děti jsou s takovým to hodnocením obeznámeny.

4P: „*Pokud k nám přicházejí děti zvenčí, a nejsou s tímto typem hodnocení obeznámeny, tak může chvíli trvat, než se to naučí. Hlavně ve fázi přečtení či podčtení. Často se podceňují.*“ V Bruselu mají, ale jak je již výše uvedeno kromě 4 písmen i slovní hodnocení, které se kombinuje dohromady s těmito škálami. Proto respondent 4P uvádí: „*Myslím, že toto hodnocení v kombinaci se slovním hodnocením je velmi dobré. Zejména i pro slabé děti, protože s tím slovním hodnocením je člověk schopen postihnout ty jemné rozdíly, které písmenkem či známkou nemůže tomu dítěti nikdy říci.*“

Slovní hodnocení je podle respondenta vhodné pro všechny žáky. „*Ty slabé děti si nepřipadají tak neúspěšné a ty silné se mohou někam posunout.*“ K čemu se přidává i deseti stupňové hodnocení: „*we all check is wrong, look at your test what is wrong and why?*“. I podle kreditového hodnocení je dobré pro slabší i ty velice výkonné žáky. Pro slabší z důvodu, že u žáka jde o to, aby došel určitého cíle a je jedno, jestli toho cíle dosáhne až těsně před vysvědčením, či hned v prvním měsíci. K: „*Je to taková šance, tím že se to nesčítá, tak se pomáhá dětem, kterým třeba trvá delší dobu než ten plný počet kreditů nebo vyšší počet kreditů dosáhnou.*“ Na druhé straně pro šikovné žáky nabízí tento systém i získat tzv. „*nad-maximum*“. Jak uvádí respondent K: „*nejenom, že perfektně opiší cvičení a doplní správně všechny i/y, ale ještě mi tam třeba podtrhají např. podstatná jména a slovesa... já jim pak můžu dát ještě kredity navíc*“.

Ohledně známek respondent odpověděl, že jsou nejvhodnější pro ty, „*kterí se dobře učí*“.

Vztah mezi žákem a učitelem je velice křehká věc a zejména hodnocení může kolikrát velice ovlivnit hlavně postoj žáka k učiteli. Jak tedy vidí učitelé tento problém?

Otázka zněla: Myslíte, že tento typ hodnocení má nějaký vliv na vztah mezi Vámi a žákem?

Známky se zaměřují zejména na vztah skrz rodiče: „*Určitě, pokud dostane dítě 5 tak rodiče jsou naštvaní na učitele a zase naopak za jedničky toho učitele mají rádi.*“

Slovní hodnocení se klaní k jednoduché odpovědi, že je „*osobnější*“, z čehož vyplývá bližší vztah k dítěti. O tom ostatně mluví i Nizozemské hodnocení, které dává veliký důraz na probírání chyb s dítětem a učení se z nich. „*I want to talk with them about which mistake they made and I try to help them why did you make that mistake and read it again so they learn from their mistakes.*“

Sebehodnocení dítěte může mít i vliv zpět na učitele, jak uvádí např. respondent 4P: „*Oni se třeba opravdu můžou vnímat jinak, než já je vnímám. A když se potom najde průnik tady těch hodnocení, tak je to asi úplně ideální a zároveň i pro mě je to taková vazba, že jsem někdy možná až moc přísná a to dítě se vnímá opravdu nějak jinak. A když se poté zamyslím, tak si řeknu, že to dítě má kolikrát pravdu.*“

Kreditové hodnocení příkládá velký důraz na pozitivní hodnocení: „*no tak polovinu jsem zvládl, když ještě zapracuju, tak zvládnou ještě o něco víc*“. A ohlíží se na některé předchozí zkušenosti, kdy: „*mně se špatně dávaly špatný známky zvlášť malým dětem, protože ty to třeba i obřečely, že mají dvě minus a zase na druhou stranu jsem jim nemohla dát dobrou známku, protože by to bylo nespravedlivé vůči těm ostatním. Takže pro mě samotnou to bylo vždycky hrozně těžké, jak je vlastně oznámkovat. Kdežto tady můžu opravdu svobodně dát ten počet kreditů, který si zaslouží, a mám pocit, že je můžu spravedlivě ohodnotit a oni to přitom vezmou*“.

Motivace

Jakým způsobem motivuje tento typ hodnocení žáky? Tak zněla moje další otázka. U známek je to orientace na známku. Žáci dle respondenta Z: „*tu jedničku chtějí a pětku nechtějí*“. U slovního hodnocení i deseti stupňové škály je to poté hlavně zpětná vazba, která by měla žáka motivovat. S.H. dodává: „*je zde pospáno, co ještě mohou udělat, kam se ještě mohou posunout*“. Brusel zase zahrnuje žáka do procesu utváření známky, do rozhodování o ni, čemuž přiřítá motivační funkci. 4P: „*jsou do tohoto procesu vtažené a není to jen to direktivní hodnocení zvenčí, ale oni taky můžou získat na svém sebevědomí*“. Kredity zmiňují jasnou přehlednost, ale zmiňuje, že by nebylo vhodné pro mladší žáky než třetí třídy. K: „*...už umí dělit, vědí, co je polovina, třetina a tím pádem si už dokážou trošku představit, jak vlastně na tom jsou, když mají např. 5 z 10*“. Dále srovnává se známkami a uvádí zkušenost z minulosti: „*uvědomila jsem si, že děti jdou opravdu strašně moc po známkách, a jakmile mají horší známku než dvojku, jsou z toho zničené ... to je tak demotivuje, že vlastně už nemají motivaci pro učení*“.

Zpětná vazba

K této otázce se vyjádřili respondenti většinou už v předchozích otázkách. Přesto malé shrnutí. Určitě se všichni dotázaní shodují na tom, že žák ví, co se mu povedlo a co ne. Což je

asi úplně ta nejzákladnější funkce hodnocení. Je důležité o chybách s žáky mluvit, či jim dát přesné instrukce, jak své chyby napravit. Což zmiňuje zejména slovní hodnocení. Ale ať už je to verbálně či psanou formou vždy by tato část neměla chybět. U kreditů je zahrnuta myšlenka, že pokud dostanu např. jedničku, mám pocit, že jsem látku ovládl, ale neuvědomuji si, že bych mohl dosáhnout klidně ještě více, než jsou nastavené limity.

Časová náročnost

Co se týká časové náročnosti. Nejvíce času podle respondentů zabere slovní hodnocení. 4P: *„Pokud se jedná o slovní hodnocení, tak to jsou večery u počítače, kdy volím slova, snažím se postihnout, co to dítě umí a neumí a nějak to zakomponovat.“*. S. H: *„U psaní vysvědčení potom je to hodně znát.“* U kreditů je časová náročnost trochu menší, nicméně pořád s tímto typem hodnocení učitel stráví více času než se známkováním. U 10 P záleží, kolik testů píše, protože v Nizozemí se zkouší znalosti skoro jenom testováním a pak se vše zapisuje do celkového systému.

Rodiče

Rodiče reagovali převážně pozitivně a dané hodnocení přijali. Se známkami samozřejmě neměli žádný problém, protože: *„toto hodnocení zvyklí, takže žádné překvapení nenastalo“*. Stejně tak v Nizozemí, kde se jedná o jejich klasické hodnocení. 10P: *„They are use to“*. U jiných bylo zapotřebí vše řádně rodičům vysvětlit a provést je všemi klady a důvody pro zavedení něčeho nového. Např. K: *„My jsme se jim snažili pomoci v tom, že jsme jim 14 dnů před rodičovským sdružením, kde jsme na je třídní schůzce seznamovali s tímto kreditovým systémem, před tím jsme jim mailem poslali veškeré informace o tom, kde jsme to rozebrali. Řekli důvody, proč se nám známkování nezdá dobré a důvody, proč ten kreditový systém se nám zdá lepší, takže oni se mohli připravit, mohli si to pročíst a potom jsme svolali speciální třídní schůzku, kde jsme je s tím seznámili a promítli jim informace“*

4P: *„Z počátku byli pochopitelně rozpačití, bylo pro ně těžké přejít na tu čtyřbodovou škálu z té klasické pěti stupňové, které oni znají z Čech a z dětství. Ale dneska si myslím, že ti rodiče vidí, co to jednotlivé písmeno znamená, protože oni k tomu mají na vysvědčení komentář, co by to dítě mělo umět.“*

Zkušenosti a porovnání

Pro většinu všichni respondenti měli zkušenost ještě s nějakým jiným a dalším hodnocením. Zajímalo mě, jestli by dokázali porovnat, který z těchto dvou je lepší a proč.

Velmi jasně se k tomu vyjadřuje respondent 4P, který vidí velkou výhodu ve slovním vysvětlení, že může lépe postihnout důvody, proč se pro takové hodnocení rozhodl: *„když jsem přišla z české školy, kde bylo jedna až pět, a když mi sem přicházejí děti z Čech, které mají na vysvědčení známky jedna, dvě. Tak já nevím, jakou vypovídající hodnotu má ta známka, protože kvalita jedničky může být v pojetí různých učitelů úplně jiná. To znamená, když jsem potom začala dělat tento typ hodnocení, kombinaci škál a slovního, tak mně to připadalo jako naprosto ideální, protože sice tomu dítěti můžu dát jedničku - v podstatě U, ale zároveň můžu postihnout kvalitu toho písmena tím, že ještě dovysvětlím, z jakých důvodů jsem se pro tohohle to hodnocení rozhodla.“*

Respondent, který pracuje s kreditovým systémem zmiňuje malou škálu jako negativum u hodnocení pomocí známek. K: *„Slovním hodnocení jsem hodnotila v první a druhé třídě a to jsem byla celkem spokojená. Zase v těch minulých letech praxe jsem vždycky hodnotila známkou a v první třídě obzvlášť ze známek jsem byla nešťastná. Protože tam, když dáte dítěti cokoli jiného než jedničku, tak je z toho nešťastné a demotivujete ho, takže pak jsem volila, že byla zlatá jednička, červená jednička, abych to teda nějak odlišila, protože jsem zase nemohla dát všem stejně, protože to ten výkon ani to úsilí nebylo stejné.“*

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou v Nizozemí i v Bruselu řešeny i na vysvědčení (viz. Přílohy), kde se zmiňuje, jak žák dokáže spolupracovat atd. Často se klíčové kompetence hodnotí jen slovně, přímo v hodině.

Další hodnocení

Jaké další hodnocení učitelé ještě používají? Jedná se většinou o různé kombinace např. slovního, kreditového, razítek, samolepek. Např. S. H.: *„Kredity taky používám. U větších textů a doplňovaných cvičení, tam, kde se to dobře počítá. Slovní u menších pracích, u diktátů a na vysvědčení.“* Respondent 4P zmiňuje svoji zkušenost se: *„sloupkovými grafy, které se zaznamenávají na čtverečkovaný papír, kde děti měly vybarvit sloupky podle toho, kde se nachází.“* Pokud se pak jedná o sebehodnocení, učitelé používají např. 4P: *„Děláme to*

takovými způsoby i jako např. ohodnot' se např. silou potlesku, že se někde umístíš v prostoru a podobně“.

6 Shrnutí

Jak vidí žáci a učitelé otázku spravedlnosti v jejich hodnocení?

Otázka spravedlnosti je velmi ožehavé téma zejména ve školním hodnocení. Žáci jsou vždy extrémně sensitivní na férové jednání a sami od sebe mají tendenci se v určitých případech porovnávat. Sami žáci vidí nejvíce spravedlivé deseti stupňové hodnocení, které se kombinuje se slovním hodnocením v případě vysvědčení. Hned na druhém místě se tedy očekávaně zařadilo samostatné slovní hodnocení. Kde sám jeden žák explicitně napsal v kolonce: *„co se ti na tomto hodnocení líbí – je spravedlivé“*. Všeobecně se učitelé shodují, že je důležité, pro otázku spravedlnosti, mít možnost hodnotit na širší škále. Ať jsou to již procenta, kredity či slovní obraty, které otázku spravedlnosti dovádějí do dokonalosti, protože se přímo soustředí na konkrétní věc, vždy se jedná o nástroj, který poskytuje větší a širší počet „škatulek“, kam lze žáka zařadit. Učitelé pak tímto vyřeší dilema, které často u hodnocení nastává, a které zmiňuje respondent u kreditového systému: *„mně se špatně dávaly špatný známky zvláště malým dětem, protože ty to třeba i obrečely, když dostaly dvě minus a zase na druhou stranu jsem jim nemohla dát dobrou známku, protože by to bylo nespravedlivé vůči těm ostatním. Takže pro mě samotnou to bylo vždycky hrozně těžké, jak je vlastně oznámkovat. Kdežto tady můžu opravdu svobodně dát ten počet kreditů, který si zaslouží, a mám pocit, že je můžu spravedlivě ohodnotit a oni to přitom vezmou“*.

Další položka spravedlnosti může být přihlížení k sebehodnocení žáků. Pokud učitel dělá pravidelně sebehodnocení a potom k němu přihlíží u vlastního hodnocení, může to být pro žáka projev spravedlnosti. Respondent 4P dodává: *„oni se třeba opravdu můžou vnímat jinak, než já je vnímám, a když se potom najde průnik tady těch hodnocení, tak je to asi úplně ideální a zároveň i pro mě je to taková vazba, že jsem někdy možná až moc přísná.“*

Jakým způsobem je prováděna zpětná vazba?

- Jakým způsobem dokáží žáci rozpoznat otázku chybovosti ve svých výkonech?

Dovolím si udělat malé shrnutí.

Kredity se pracují s čísly. Udávají nejvyšší možný počet, který mohou žáci dosáhnout a poté cifru, na kterou opravdu získali. Na vysvědčení se celé učivo rozdělí do výstupů. To znamená, nehodnotí se celý předmět nýbrž jeho části, což přináší dětem, rodičům i učitelům větší přehled o tom, jak si dítě v specifických oblastech stojí, kde je potřeba přidat, a kde naopak může nastat spokojenost s danými výkony.

Slovní hodnocení pracuje s jazykem. Zaměřuje se na pochvaly a popis dané problematiky a případně na cesty, kterou lze daný problém napravit. Je obvykle praktikováno formou psanou, pomocí vět a slovních spojení.

Deset stupňů funguje na principu někde mezi kredity a známkami. Používá čísla, nejvyšší počet je pevně daný a to 10, stejně jako kredity se píše, kolik z 10 bodů žák získal a stejně jako u známek, je určené ohraničené rozmezí, ve kterém se učitel může pohybovat. Deset je nejlepší hodnocení a jedna je hodnocení nejhorší. Na vysvědčení pak učitel dodává ještě svůj slovní komentář k jednotlivým předmětům a k práci dítěte.

Co se týče hodnocení dle čtyř písmen. Toto hodnocení pracuje, jak s písmeny, tak i se slovním hodnocením. Na vysvědčení je poté také rozděleno do výstupů.

Známky pracují s čísly, kde rozsah je 1-5. Kdy 5 je nejhorší a jedna je nejlepší.

Obecně je velice důležité, aby dítě jednak vědělo, jak si stojí, kde udělalo chybu, ale aby bylo schopné i pochopit, jak chybu napravit a jak se v dané oblasti zlepšit. V této oblasti jasně vede slovní hodnocení, kde je to explicitně napsáno, ačkoliv ostatní hodnocení se snaží jinými formami tuto informaci dítěti poskytnout taktéž. Z pohledu žáků je v této oblasti nejvíce emancipované 4 písmenové hodnocení, které ale zároveň používá i kombinaci se slovním, tzn. je schopné tyto informace žákům opravdu poskytnout a zároveň je přehledné. Naopak nejméně z tohoto spektra získalo od žáků důvěru deseti-stupňové hodnocení, což je velice zvláštní, protože na rozdíl od známek má učitel k dispozici o 5 stupňů více a přesto žákům není úplně jasné, za co jsou hodnoceni. Navíc učitel z této třídy zmiňuje: „*you can see what was wrong with the test, you discuss what was wrong, what was right and you would discuss it with the child and you analyze it.*“ Kredity a slovní hodnocení dopadly podobně a učitelé se shodují na jedné společné veličině a to, že žák ví více, za co je hodnocen, protože má učitel

k dispozici jednak větší škálu, tak i prostředky, aby přesně popsal, co se od žáka očekává. K:
„Jiná jednička je za celo-hodinovou práci a jiná jednička je za pětiminutovku.“

Jak vnímají žáci a učitelé motivační aspekt daného hodnocení?

Jeden z parametrů a funkcí hodnocení je také motivace. Jak se tedy se vidí jednotlivá hodnocení v této dané oblasti?

Co se týče kreditů, zde je motivace podpořena tím, že se nehledají chyby, ale hodnotí se to, co je správně. Pokud tedy může dítě získat 10 kreditů a udělá 4 chyby, stále vidí, že získalo 6 kreditů, což vede k pozitivnímu přemýšlení o své práci. Respondent nedoporučuje tuto formu hodnocení pro úplně malé děti a vidí vhodný začátek od třetí třídy. K: *„To je dobrá doba, protože žáci už počítají do sto, takže jim nedělají problémy vyšší čísla.“* Podle žáků třídy, kde je kreditové hodnocení praktikováno je pro 67 % z nich toto hodnocení motivační. Nejvíce motivační se poté podle žáků ukázalo hodnocení v Bruselu, pomocí písmen. Celých 75 % žáků se vyjádřilo k této otázce pozitivně. Dle příslušného učitele je potom velmi důležité, že jsou do procesu hodnocení žáci vtaženi a zároveň to je pro ně určitý druh signálu, jak pokračovat dále. Stejně tak slovní hodnocení vyjadřuje motivaci v hodnocení zejména tak, že ukáže žákům, kudy a jak přesně mohou jít dál. Co se týče žáků, ti vidí slovní hodnocení motivační přesně z poloviny. V Nizozemí se poté soustředí na to, aby žáci velmi dobře pochopili, v čem udělali chybu pomocí rozhovoru učitele s žákem. Žáci v zemi tulipánů pak vnímají hodnocení jako motivační z 48%. Nejméně motivovaní svým hodnocením jsou žáci, u kterých jsou praktikované známky. Pouze 25% z nich se vyjádřilo pozitivně. Což potvrzuje zkušenost učitele kreditů, který zmiňuje: *„jakmile mají horší známku než dvojku, jsou z toho špatní, mají pocit, že jsou neschopní, a že to nejsou schopni zvládnout, což je velmi demotivující.“*

Jak nakládá dané hodnocení s oblastí sebe evaluace?

Velmi pečlivě spolupracuje s oblastí sebe evaluace 4 písmenkové hodnocení a kredity. Brusel věnuje minimálně 40 minut týdně v platném rozvrhu vytyčování cílů a následné hodnocení. Stejně jako kredity používají oba typy jako nástroj týdenní plány. Je zde zajímavá zkušenost jednoho z respondentek, která podporuje domněnku, že známky nejsou vhodné pro prostředí volné sebe evaluace. Žáci se necítí svobodní. K: *„když jsme začali známkovat, žáci začali mít strach, že by jim to mohlo ovlivnit špatně i známku. Jakmile jsme slovně hodnotili nebo přešli*

zase ke kreditům, tak tenhle strach úplně spadnul a bylo to zase bez problémů“. Ať se již jedná o klasické sebehodnocení pomocí určitého plánu nebo o pravidelné evaluační aktivity během vyučování, jako například ohodnocení vlastní práce během hodiny, je velmi důležité k této schopnosti žáky vést. Nejvíce jsou dle dotazníkového průzkumu schopni ohodnotit sami sebe žáci v nizozemské třídě a v prostředí slovního hodnocení.

Jaké jsou hlavní klady a zápory daného hodnocení z pohledu učitelů a žáků?

Žáci oceňují, pokud je hodnocení jasné, umí se v něm vyznat a překvapivě nepreferují mnoho stupňů k popisu, jednoduše proto, že se v nich pak sami ztrácejí. Žák 4 P to zachytil slovy: *„Písmenka, protože to jsou počátky slov: ú-úplně, o-ovládám, č-částečně, n-neumím. Tím že jsou jen 4 písmenka, tak z toho dobře chápu, které učivo umím.“* Což je zajímavá informace, protože u učitelů se tomu děje přesně naopak. Ti mají spíše pocit, že k přesnému popsání problematiky by bylo lépe, kdyby mohli mít daleko širší škálu působnosti. Jak například říká respondent z Bruselu: *„Tím že jsou tam jenom 4 body, tak je ta škála trochu omezená, kdybychom mohli mít škálu desetibodovou, tak bych dokázala jemněji zachytit postup dětí.“*

Pro Holandskou třídu je nejdůležitější diskuze, poučení z chyb a případně formování speciálního programu pro děti, které nedosáhly předpokládaného počtu. Sama učitelka dodává: *„you would discuss it with the child and you analyze it and then you can make your own program, ... he would be studying another kind of math that the previous child“*. Žákům poté vyhovuje přehlednost v podobě cifer a spravedlnost, protože zkoušení všeho druhu probíhá jen v podobě testů, takže se naprosto vylučuje diskuze nad spravedlností ústního zkoušení, což ale může být někým považováno i za nedostatek a mínus, protože existují žáci, kterým ústní zkoušení naopak vyhovuje daleko více než testy.

Co se týče kladů slovního hodnocení, zde je definitivně důležité zmínit popisnost, zaměření na proces, ne jen na výsledek, komplexnost hodnocení, či hodnocení vůči možnostem žáka ve smyslu, kdy žák může být velmi pozitivně ohodnocen, i když zbytek třídy je na úplně jiné úrovni. Žáci vnímají toto hodnocení jako spravedlivé. Jasná nevýhoda je pak velká časová náročnost. Respondent dodává: *„Je velice náročné doma po večerech děti popisovat a hledat přesně ta slovní spojení, aby jim děti porozuměly.“* Takový to problém neřeší známky, které jsou dle respondenta jednodušší plus, jak dodává: *„Každá práce se nedá ohodnotit slovně.“*

Negativa pak vidí v orientaci na výkon a neobjektivnosti: „*Samozřejmě není jednička jako jednička.*“ Žáci vidí známkování jako občas spravedlivé, občas ne, záleží také podle učitele, podle oblíbenosti a podobně. „*Myslím, že je spravedlivé u mé paní učitelky, občas mi ale přijde, že můj kamarád má lepší známku, i když jsme to uměli stejně.*“

A posledně kredity, u kterých je dle paní učitelky jasné pozitivum ono pozitivní hodnocení, variabilita volby a velká možnost úspěchu i za cenu, že nezapadá dítě do škatulky. Nevýhodu potom vidí v otázce přípravy učitele, který musí mít správnou míru spravedlnosti ve smyslu určení přesného počtu kreditů za určitou práci.

Stejně jako v Bruselu je potom veliká výhoda, že tyto dvě hodnocení (kredity a 4P) přemýšlejí i o hodnocení tzv. „nadstandardu“, neboli pro dítě by neměl být onen top jednička, deset bodů nebo určité písmeno, ale měl by se v hodnocení objevovat ještě jeden prvek, který rodič, či učitel po dítěti nevymáhá, ale pokud ho dítě dosáhne, má učitel lidově řečeno „kam sáhnout“ a tím dítě ohodnotit za nadstandartní práci. V Nizozemí se to v určitých školách řeší tak, že je zde filosofie, že 10 bodů za např. prezentaci dosáhnout nelze, protože by musela být opravdu velice dokonalá, tudíž pokud student dostane 8, tak to neznamená, že by o dva body neuspěl, ale je to velice pěkná práce a deset se uděluje jen za naprosto dokonalou práci – v duchu: „*na jedničku umí jenom pán Bůh...*“.

Desatero pro kvalitní hodnocení dle syntézy odpovědí učitelů a žáků:

- Kvalitní hodnocení poskytuje žákovi cíle dopředu. Nejlépe, pokud se na těchto cílech osobně žák podílí a pak je i schopný sám ohodnotit, zdali jich sám dosáhl. Ať se již jedná o týdenní/měsíční plány či nějaké jiné. Struktura je důležitá, ale je také potřebné, aby tuto strukturu jistým způsobem znal i žák. Věděl, kam směřuje, viděl vrchol hory a ne jen mlhu před sebou.
- Nevést dítě k porovnávání mezi sebou, ale přijmout zodpovědnost za své výsledky.
- Mít k dispozici škálu tak dostatečně velikou, že podle ní budeme moci schopni postihnout i jemné nuance, poskytneme žákům prostor pro extra výkon, který ale se ale nepovažuje za standart. A zároveň se žák v hodnocení vyzná.

- Pravidelně žáka informuje o jeho postupu, tak aby všemu rozuměl a přesně viděl kudy se vydat, ale zároveň by bylo dobré žáka do tohoto procesu zahrnout, čímž se opět dostávám k osobní zodpovědnosti a lepší motivaci. Protože osobní motivace se něco nového naučit je a bude stále více klíčovou částí žákova hodnocení.
- Jako učitel bych s typem hodnocení, které používám, měl být spokojený a nalézt si v něm pozitiva. Samozřejmě ideální by pak bylo, pokud by si mohl učitel hodnocení zvolit.
- Hodnocení by mělo žáka vést k objektivnímu sebehodnocení.
- Hodnocení by mělo žáka zdravě motivovat k co nejlepším výsledkům, ale zároveň by nemělo žáka stresovat či vést k stagnaci či frustraci. Tato část je velmi náročná a záleží také velmi na osobnosti učitele a jeho diplomatických a psychologických schopnostech.
- Hodnocení by také mělo vést k větší míře žákovi osobní zodpovědnosti za práci.
- Hodnocení by mělo být pozitivně laděné.
- Stejně tak jako každý člověk je jiný a originální, i různé druhy hodnocení nebudou nikdy vyhovovat všem. A bylo by špatné, kdyby byla prosazována jen jedna teorie. Dejme každému tu svobodu, aby si mohl v rámci určitých hranic a kritérií vybrat.

7 Diskuze

Na toto téma bylo publikováno mnoho různých pojednání, ať se již jedná o bakalářské nebo diplomové práce, či články v pedagogických periodikách. Výzkumy a studie se zabývají širokým spektrem témat spojených s hodnocením. Vybírám některé výzkumy, které mají co dočinění s alternativním hodnocením a mým výzkumem.

Prvně bych ráda zmínila jednu případovou studii, která se zabývá hodnocením žáka v přírodovědném vzdělávání, avšak závěry se dají použít na jakoukoliv oblast edukace a potvrzuje tím, že alternativní formy hodnocení jsou hodnotnými a účinnými.

„Alternativní strategie umožňují adekvátní hodnocení žákových kompetencí a jeho pokroku v učení. Poskytují efektivní zpětnou vazbu o postupu žákova učení a to jak pro učitele, tak i samotného žáka. Tyto strategie nejsou pouze činností učitele, ale také žák se aktivně podílí na procesu hodnocení.“ (Nezvalová, 2007, str. 62)

Jeden z důležitých parametrů moderního hodnocení je, že by mělo být pozitivní, což vychází už z předpokladu, že hodnocení by mělo být motivační a pokud pozitivní motivace, působí účinněji než motivace negativní, což potvrzuje např. už studie (Hladká, Linhartová, 1969), která se zabývá právě vlivem hodnocení na výkon a motivaci žáka, tak i pozitivní hodnocení bude působit lépe než hodnocení negativní. Jak samy zmiňují: *„Kladné hodnocení výkonu žáka (povzbuzení, pochvala) vede ke zrychlení výkonu a ke snížení počtu chyb. ... Záporné hodnocení výkonu (ostrá kritika) vede ke snížení výkonu.“* (Hladká, Linhartová, Pedagogika, 1969, str. 897)

Podívám-li se na novější výzkumy, pak se velmi často v českém prostředí objevuje otázka porovnávání známek, slovního hodnocení.

Podle (Tesařové 2012, s. 56), která dělala průzkum, ve kterém se mimo jiné zmiňuje také o názorech učitelů a žáků ohledně kladů a záporů známkování, se na známkách učitelům líbí zejména *„výstižnost, přesnost, poskytování zpětné vazby na naučené a nenaučené učivo a okamžitou kontrolu znalostí“*. Naopak jako negativa vidí stejně jako učitelé v mém průzkumu, neobjektivnost, malý rozsah stupnice a nemožnost vyjádření přesných znalostí. Podle žáků poté z kladů vystupuje např. přehlednost, protože si lze spočítat průměr, porovnat se spolužáky, dobrý pocit, pochvala či spravedlnost. Naopak z negativ je zajímavé, že i žáci vidí

problém v malém rozsahu stupnice, nevědomost, kde udělal žák chybu, pokud nevidí test a samozřejmě špatný pocit, pokud známka nastupuje do vyšších čísel. Z této práce také vychází, že učitelé pracující na škole s programem tradičního typu upřednostňují většinou známkování před jinými formami hodnocení. Což potvrzuje myšlenku, že nelze změnit pouze styl hodnocení, ale musí se změnit i celkový styl výuky, aby bylo vůbec možné nové hodnocení efektivně používat.

S porovnáváním známek a slovního hodnocení pracuje ve své diplomové práci i Marcela Ježková, se kterou se shodujeme, že ke slovnímu hodnocení by se více přikláněly slabší děti. (Ježková, 2009, str. 42) „*Osmdesát procent takto odpovídajících jsou žáci s průměrným a slabším prospěchem. Zcela logické, negativem klasifikace je „škatulkování“ dětí do pěti kategorií ... slovní hodnocení toto odstraňuje, ohodnotí žákův výkon, ale nezařadí jej. Proto by učitelé měli vše bedlivě zvažovat a v případě snaživých, leč slabých žáků velmi často volit variantu slovního hodnocení tak, aby neohrozili osobnostní vývoj a chuť dítěte do další práce.*“ Stejný názor na to pak mají i dle ní rodiče těchto žáků, kteří preferují slovní hodnocení.

Bohužel mnoho rodičů, žáků i učitelů chápe slovní hodnocení jako náhradu hodnocení jen pro slabé žáky. Ona i já se ale domníváme, že tomu tak ve skutečnosti vůbec není a tento názor spočívá v nepochopení slovního hodnocení. Jak Ježková píše: „*Klasifikace tak často ubližuje nejen slabším žákům, ale mnohdy brzdí vývoj i těch výborných.*“

Jak z jejího, tak mého průzkumu vychází, a tím se potvrzuje i předpoklad, že žáci jsou povětšinou spokojeni s tím typem hodnocení, které mají. Jednak z důvodů, že jednoduše žádný jiný způsob neznají, či se jedná o určitou tradici, např. v podobě známek. V mém průzkumu by valná většina také měnit nechtěla.

8 Závěr

Otázka hodnocení je v současné době jedno z diskutovaných témat. Existuje mnoho přístupů, teorií a forem. Já jsem se ve své diplomové práci zaměřila na pět z nich. Jedná se o slovní hodnocení, kreditové, bodové a čtyřpísmenkové hodnocení. Pro přehlednost jsem zařadila i formu klasických známek.

Ve své práci jsem se věnovala různým oblastem, se kterými se spolu s hodnocením může jedinec setkat. Teoretická část se zabývá obecnou rovinou hodnocení a představuje např. cíle, funkce, typy či formy hodnocení. V praktické části jsou poté uvedeny názory učitelů a žáků na určité oblasti hodnocení jako je například motivace, porozumění formě, sebehodnocení či klady a zápory daného hodnocení. Z průzkumu vyplynulo několik stěžejních věcí a to: učitelé preferují širší stupnici pro hodnocení, nikdo by se od nové formy hodnocení nevracel ke zpátky známek, a ačkoliv je např. slovní hodnocení mnohdy časově náročnější, jsou s ním všechny strany spokojeni. Pro žáky je pak důležitá hlavně přehlednost, jasnost a srozumitelnost. Z pohledu psychologie pak průzkum ukazuje, že pokud dítě přestoupí na známky, tak ztrácí důvěru vyslovit nahlas soud o sobě samém a sebehodnocení proto pak není tak objektivní.

S průzkumem nenastaly žádné větší obtíže. Drobná komplikace se objevila během překládání českého dotazníku pro holandské žáky, protože určité jemné nuance jazyka nemohly být doslovně přeloženy a tudíž bylo na místě vše řádně vysvětlit nejprve učitelům a potom i žákům. Naopak jako veliký přínos vidím právě v rozmanitém spektru respondentů, kteří se skládají z různých národnostního i kulturního prostředí.

Mým cílem bylo postihnout typické rysy daného hodnocení, popsat je, porovnat s ostatními a to pomocí nejen teorie, ale hlavně přímých zkušeností jak respondentů, tak i mých. Protože si uvědomuji, že každé hodnocení má svoje pozitiva i negativa, sestavila jsem poté určité „desatero pro kvalitní hodnocení“, které v obecné i praktické rovině ukazuje, kam by se mělo dnešní hodnocení dle syntézy odpovědí dotazovaných respondentů ubírat, tak aby vyhovovalo moderním parametrům, které jsou kladeny na dnešní žáky i učitele.

Tato diplomová práce by mohla být v budoucnu rozvedena o širší spektrum dotazovaných, daly by se více do hloubky zkoumat jednotlivé složky hodnocení a jejich dopad na psychiku dětí, na jejich úspěšnost a sebevědomí. Jistě by zde bylo místo pro výzkum v oblasti

psychologie a pedagogicky dohromady. Dále by se práce dala rozšířit o jiné alternativní směry ve školském hodnocení na základních školách, zejména pak v zahraničí a připravit tak ještě větší přehled o různých formách hodnocení ve světě i u nás.

9 Seznam použité literatury

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Grada Publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-1906-1

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN: 978-80-247-2993-0.

GRAVES, Donald. *Fresh Look at Writing*. California: Heinemann, 1994. 408 s. ISBN: 0435088246.

GREGER, David a JEŽKOVÁ, Věra. (eds.). *Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006. s. 141-159. ISBN 80-246-1313-1.

HARTL, J. *Psychologický slovník*. Praha: BUDKA, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HLADKÁ, Věra a LINHARTOVÁ, Věra. *Vliv hodnocení na výkon a motivaci žáka*. *Pedagogika*, 6/1969. s. 897

HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žiaků*. Bratislava, SPN 1970.

JEŽOVÁ, Marcela. *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy*. Brno, 2009. 70 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005. 199 s. ISBN: 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2012. 192 s. ISBN: 978-80-247-4710-2.

FILKA, Jaroslav. *Metodika tvorby diplomové práce*. Brno: Nakladatelství: Knihař. 2002. 223 s. ISBN: 80-86292-05-3

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, 1.vyd. Praha: Grada publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů – se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Portál. 2008. 152 s. ISBN: 978-80-7367-314-7

KUSÁK, Pavel a DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1998.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele – cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha. Nakladatelství Portál. 1991. 155 s. ISBN: 80-7178-965-8

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Kvalita v přírodovědném vzdělávání*. E-pedagogium, 2007. s. 62

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN – 80-7178-127-4

PETTY, G. *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 1996.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SCHIMUNEK, Franz. Petr. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. 54 s. ISBN: 80-85282-91-7

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Grada, 2007. 328 s. ISBN: 978-80-247-1821-7

SKUTIL, Martin a KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. 1. Vyd. Hradec Králové: Nakladatelství Gaudeamus. 2006. s. 74. ISBN: 80-7041-428-6

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. 1. Vyd. Praha: Nakladatelství Portál. 1999. 190 s. ISBN: 80-7178-262-9.

STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na prvním stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. 2006. 79 s. ISBN: 80-86307-28-X

STRÁNSKÁ, Hana. *Neklasifikovaná výuka a způsob hodnocení žáků v 1. ročníku základní školy*. Praha, 1991. 63 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

TESAŘOVÁ, Radka. *Hodnocení a sebehodnocení žáků druhého stupně ZŠ*. Bakalářská práce. Brno. 2012. s. 64

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1972. 320 s.

VELINSKÝ, St. *Vysvědčení a známky našich dětí*. Praha: Nakladatelství státní. 1935. 35 s.

VRÁNA, Stanislav. *Zkoušení a známkování*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Komenium, učitelské nakladatelství. 1948. 63 s.

ZIEGENSPECK, Jörg. W. *K problému známkování ve škole – obecná problematika a empirické výzkumy*. 1. vyd. Pardubice: Nakladatelství ofset v Edičním středisku univerzity Pardubice. 2002. 122 s. ISBN: 80-7194-402-5

Internetové zdroje:

Hodnocení a klasifikace žáků [online]. Skolazebrak. Nestr. [cit 9. 11. 2014] Dostupný z: http://www.skolazebrak.cz/skolni_rad/hodnoceni.pdf

Hodnocení žáků v některých zemích EU[online]. Alter. Nestr. [cit. 21. 12. 2014] Dostupný z: <http://www.alter.cz/metodicka-podpora/hodnoceni-zaku-v-nekterych-zemich-eu>

BLÁHA, Antonín. Kellerův plán, Mastery learning, Daltonský plán. [online]. Kraken.pedf.cuni, Nestr. [cit. 21. 10. 2014] Dostupný z: <http://kraken.pedf.cuni.cz/~blaha2ap/sps/>

Master learning. [online]. Educationendowmentfoundation, Nestr. [cit. 21. 10. 2014] Dostupný z: <http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/mastery-learning/>

Primary education [online]. government. Nestr. [cit 15. 11. 2014] Dostupný z: <http://www.government.nl/issues/education/primary-education>

STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení [online].clanky.rvp. Nestr. [cit 10. 10. 2014] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

MIKOVÁ, Šárka. Výhody a nevýhody slovního hodnocení [online]. Clanky.rvp. Nestr. [cit 13. 11. 2014] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/vyhody-a-nevyhody-slovniho-hodnoceni.html/>

ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON) [online]. Msmt. Nestr. [cit 8. 11. 2014] Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

10 Přílohy

Příloha A - Rozhovor pro učitele	1
Příloha B - Dotazník pro žáky	2
Příloha C - Nizozemský dotazník.....	4
Příloha D - Ukázka části vysvědčení (St. Maartenschool – Den Haag).....	5
Příloha E - Ukázka části vysvědčení (Evropská škola – Brusel)	7
Příloha F - Ukázka sebehodnocení (Evropská škola, Brusel)	8
Příloha G - Ukázka týdenních plánů (Škola Noe – Pardubice).....	9

Příloha A - Rozhovor pro učitele

Dobrý den, děkuji, že jste si udělal/a čas na tento rozhovor, který poslouží jako podklad k diplomové práci. Všechny soukromé informace budou samozřejmě utajeny.

1. Jaký typ hodnocení ve Vaší třídě využíváte?
2. Rozhodla jste se pro něj vy nebo bylo hodnocení určené školou?
 - a. Jestliže bylo určené školou, vyhovuje vám?
3. Jaké vidíte klady a zápory?
4. Má tento typ hodnocení nějaký vliv na sebehodnocení dětí?
5. Přihlížíte ve vašem hodnocení k vlastnímu hodnocení žáka?
6. Pro jaký typ dětí je tento typ hodnocení nejvhodnější?
7. Jakým způsobem tento typ hodnocení motivuje žáky?
8. Jakým způsobem jim dává zpětnou vazbu?
9. Myslíte, že tento typ hodnocení má nějaký vliv na vztah mezi Vámi a žákem?
10. Jak je časově náročný?
11. S jakým typem reakce jste se setkal/a ze strany rodičů?
12. Máte zkušenosti ještě s nějakým jiným typem hodnocení, jako například bodové, slovní apod.?
 - a. Jestliže ano, dokázal/a byste prosím porovnat, které z těchto dvou typů je lepší a proč?
13. Hodnotíte nějakým způsobem klíčové kompetence?
14. Používáte ještě nějaké jiné hodnocení? Jestliže ano, jaké?

Příloha B – Dotazník pro žáky

Ahoj, prosím o vyplnění dotazníku. Údaje, které zde poskytneš, poslouží jako podklad pro diplomovou práci. Děkuji moc.

1. **Jsem:** Chlapec Dívka

Věk:

Třída:

2. **Jak Vás paní učitelka/pan učitel hodnotí:**

- a) Známkami
- b) Slovní hodnocení
- c) Kreditové hodnocení
- d) Bodové hodnocení
- e) Jiné: _____

1. **Hodnotí Vás paní učitelka ještě nějakým jiným způsobem?** Např. razítka, samolepky apod.?
Jak?

2. **Myslíš si, že je toto hodnocení spravedlivé?** ano ne nevím

3. **Víš přesně, za co jsi hodnocen?** ano ne občas

4. **Zjistíš podle hodnocení, kde děláš chyby?** ano ne občas

5. **Motivuje tě, když jsi ohodnocen?** ano ne občas

6. **Umím se ohodnotit sám.** ano ne občas

7. **Paní učitelka nám vysvětlila, podle jakých pravidel hodnotí.** ano ne

8. **Hodnocení je důležité pro:** (možné zatrhnout více variant)

- a) Rodiče
- b) Učitele
- c) Žáky

d) Další: _____

1. **Co se ti na tomto typu hodnocení líbí?**

2. **Co se ti na tomto typu hodnocení nelíbí?**

3. **Jaké by bylo ideální hodnocení pro tebe?**

a. Jsem spokojen s tím, co máme nyní

b. Chtěl/a bych jiné: _____

4. **Na hodnocení je nejdůležitější (možné více variant)**

a. Víím, co mi nejde, kde jsem udělal chybu

b. Víím, co mi jde, v čem jsem dobrý

c. Mohu se porovnat s ostatními

d. Za dobré hodnocení dostanu doma odměnu, popř. jakou _____

e. Hodnocení mě nezajímá

f. Jiné: _____

Příloha C - Nizozemský dotazník

Goedendag, hartelijk bedankt alvast voor het invullen van deze vragenlijst! De resultaten dienen als input voor een scriptie en zullen vanzelfsprekend vertrouwelijk worden behandeld. Nogmaals bedankt!

1. **Ik ben een:** jongen meisje

Leeftijd:

Groep:

2. **Hoe evalueert/controleert de leerkracht jou als leerling?**

- a) Cijfers
- b) Schriftelijk advies
- c) Credits
- d) Punten
- e) Andere: _____

3. **Beoordeelt de leraar jou ook nog op een andere manier? Bv . stempels, stickers , etc. ?**
Hoe? _____

- 4. **Vind je dit een eerlijke manier van beoordelen?** Ja Nee Ik weet niet
- 5. **Weet je wat de leerkracht precies bij jou controleert?** Ja Nee Soms
- 6. **Krijg je de kans om te zien waar je fouten hebt gemaakt?** Ja Nee Soms
- 7. **Motiveert het je als je werk is nagekeken en je het resultaat ziet?** Ja Nee Soms
- 8. **Ben je in staat om jezelf te evalueren?** Ja Nee Soms
- 9. **Legt de leerkracht uit volgens welke regels hij/zij jou evalueert?** Ja Nee
- 10. **Voor wie denk jij dat jouw evaluatie belangrijk is? (je mag meer opties omcirkelen)**

- a) Ouders
- b) Leerkrachten
- c) Leerlingen
- d) Andere : _____

11. **Wat vind je leuk aan deze vorm van evaluatie?**

12. **Wat vind je niet leuk aan deze vorm van evaluatie?**

13. **Wat zou de perfecte evaluatie voor je zijn?**

- a) Ik ben tevreden met deze vorm van evaluatie
- b) Anders, namelijk: _____

14. **Wat vind je het belangrijkste aan de evaluatie van jouw vaardigheden, door de leerkracht (je mag meer opties omcirkelen)**

- a) Ik weet dan wat ik niet goed doe
- b) Ik weet dan wat ik goed doe
- c) Ik kan mezelf dan vergelijken met andere leerlingen
- d) Bij een goede evaluatie krijg ik thuis een beloning, zoals _____
- e) De evaluatie interesseert me niet
- f) Anders, namelijk: _____



St. Maartensschool

Groep:
Leerling:

Schooljaar:
Leerkracht(en):

	RAPPORT				RAPPORT		
	1	2	3		1	2	3
ALGEMEEN FUNCTIONEREN				WERELDORIËNTATIE			
Gedrag in de groep				Topografie			
Gedrag t.o.v. medeleerlingen				Geschiedenis			
WERKHOUDING				Aardrijkskunde			
Motivatie				Algemeen (groep 5)			
Concentratie				Verkeer			
Tempo				Natuur en techniek			
Werkverzorging				PRESENTATIE			
Zelfstandigheid				Spreekbeurt			
Luistervaardigheid				Werkstuk inhoud			
Huiswerk				Werkstuk verzorging			
LEESVAARDIGHEID				EXPRESSIEVAKKEN			
Technisch lezen				Tekenen			
Begrijpend lezen				Handvaardigheid			
Extra begeleiding				Muziek			
Plusprogramma				GYMNASTIEK			
TAALVAARDIGHEID				Spel			
Woorddictee				Toestellen			
Zinnendictee				Sportief gedrag			
Werkwoordspelling							
Vrije spelling							
Woordenschat							
Taal verkennen							
Stellen							
Engelse taal							
Extra begeleiding							
Plusprogramma							
MONDELING TAALGEBRUIK							
Gedachten formuleren							
Zinsbouw/woordgebruik							
SCHRIJVEN							
Handschrift							
REKENEN EN WISKUNDE							
Metten en meetkunde							
Getallen en bewerkingen							
Extra begeleiding							
Plusprogramma							



St. Maartensschool

Toelichting vermelding rapport 1

--

Toelichting vermelding rapport 2

--

Toelichting vermelding rapport 3

--

Gaat over naar

--



První jazyk: Specifické dovednosti

2 CZ

Jméno žáka/žákyně:

Jazyková výchova

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| řadí slova podle abecedy | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dělí slova na slabiky včetně slov se slabikotvorným r, l | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| rozlišuje slova stejného (podobného) a opačného významu, slova nadřazená, podřazená a souřadná | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| rozlišuje druhy vět podle postoje mluvčího | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Pravopis a interpunkce

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| správně odůvodňuje a píše párové souhlásky ve slovech | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| správně píše i, i/y, ý po tvrdých a měkkých souhláskách | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| správně píše skupiny bě-pě-vě-mě-dě-tě-ně | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| správně píše ů, ú, u | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| na začátku vět píše velká písmena a správně volí interpunkční znaménka na konci vět | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| rozezná a správně píše vlastní jména | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tvořivé používání jazyka

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| pozná pohádku, hádanku, říkadlo a rozpočítadlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| tvoří jednoduché texty k vyjádření vlastních nápadů a myšlenek | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| recituje verše, hraje role s porozuměním a prožitkem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Vyjádření vyučující/ho (únor) :

Vyjádření vyučující/ho (červenec) :

Příloha G - Ukázka týdenních plánů (Škola Noe – Pardubice)

40. TÝDEN od 2. června do 6. června 1.ročník

CO SE NAUČÍME	
Český jazyk	Čítanka. Comenia Script – psaní ď,ť,ň a ě,ř,ň. Psaní slov a vět. Délka samohlásek.
Matematika	Počítání příkladů s přechodem přes desítku rychle a z paměti. Pětiminutovky. Slovní úlohy (vztahy o kolik více a méně). Číselné pavučiny – procvičování. Součet tří sousedních čísel.
Člověk a svět	Lidské tělo, části těla, smysly - opakování.
Angličtina	Unit 7 – Animal friends. Wake up! Do you like dogs? Hide in the cupboard. You're welcome. Where's Otto? On the chair. In the bed/box.
Křesťanská výchova	Podobenství o dvou synech

HODNOCENÍ TÝDNE				
PŘEDMĚT	UČIVO	Zvládám samostatně	Zvládám částečně	Ještě mi to nejde
Čj	Napišu bez chyb 2 věty podle diktátu			
	Píši velká písmena na začátku věty a u jmen lidí			
M	Ke slovní úloze vymyslím výpočet a napíšu vhodnou odpověď			
Sv	Vyjmenuji 5 smyslů			

JAKÝ JSEM PLAVČÍK			
	Zvládám samostatně	Zvládám částečně	Ještě mi to nejde
Dodržuji pravidla v hodině			
Nosím domácí úkoly			

- Hledáme 1 - 2 zručné tatínky, kteří by opravili spadlou plachtu na školní zahradě. Práce na 1 - 2 hodiny. Zájemci hlase se u paní ředitelky 777 542 477. Děkujeme.
- V úterý 3.6. budou konzultační hodiny
- 6.6. beseda v knihovně od 10 hodin (s sebou v batůžku: svačina a pití+nabitá karta)